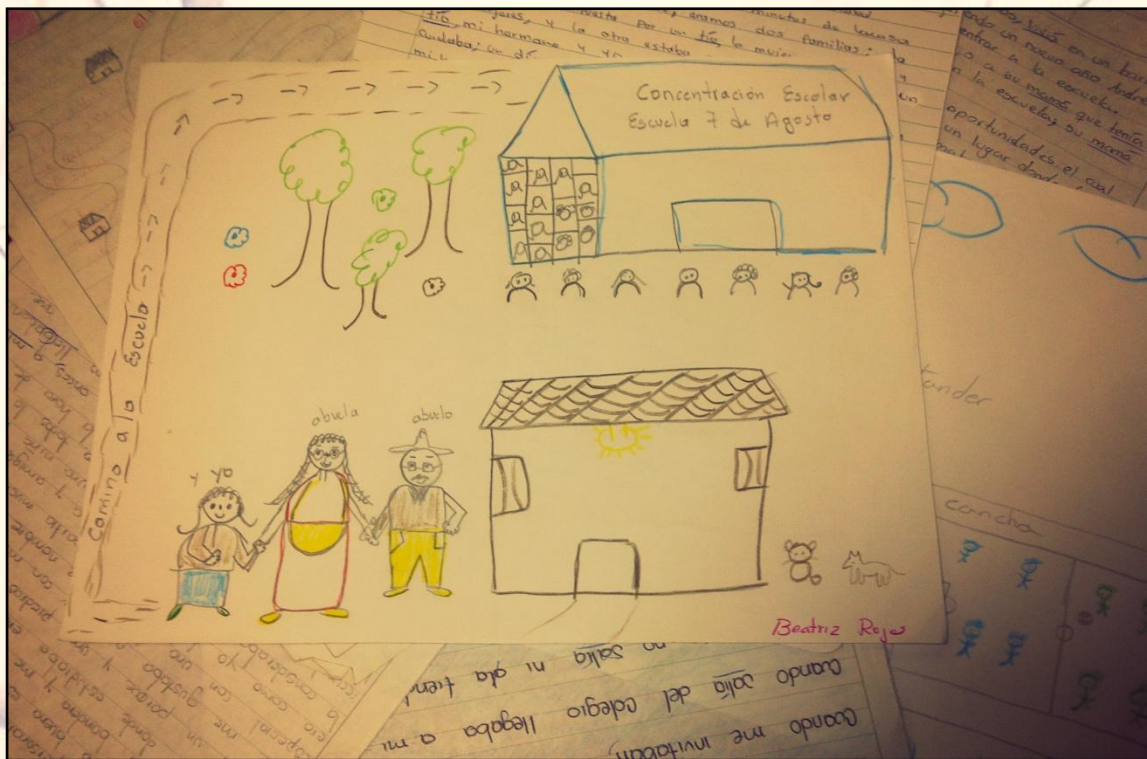


# RELATOS DE VIDA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

FUNDAMENTOS PARA SU REFLEXIÓN EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS



Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH  
Laura Estefanía Torres – César Fabián Bonilla  
UPN-2015

# **RELATOS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**

**FUNDAMENTOS PARA SU REFLEXIÓN EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

AUTORES:

LAURA ESTEFANÍA TORRES GARZÓN Y CÉSAR FABIÁN BONILLA PATIÑO

TUTORA:

JERITZA MERCHÁN DÍAZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DDHH

BOGOTÁ - COLOMBIA

2015

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN -RAE-

<b>Información general</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	Relatos de vida como estrategia pedagógica: fundamentos para su reflexión en la Educación de Adultos.
<b>Autores</b>	Bonilla Patiño, César Fabián; Torres Garzón, Laura Estefanía.
<b>Tutora</b>	Jeritza Merchán Díaz.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 119 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras clave</b>	EDUCACIÓN DE ADULTOS; EDUCACIÓN COMUNITARIA; INVESTIGACIÓN ACCIÓN; RELATOS DE VIDA; ESTRATEGIA PEDAGÓGICA; SUBJETIVIDAD; VIDA COTIDIANA.

<b>Descripción</b>
<p>Con el propósito de comprender los relatos de vida como estrategia pedagógica en la Educación de Adultos, este trabajo propone situar nuestra experiencia en el Campo de la Educación Comunitaria, a partir de la práctica pedagógica desarrollada en el Programa de Educación de Adultos de la Corporación Educativa y Social Waldorf. Desde allí, se dan encuentros, desde nuestro rol como maestros en formación, cuyas aproximaciones permitieron dar luz a esta tesis que interroga: ¿Cómo es posible resignificar subjetividades, crear procesos y proyectos comunitarios a partir de la comprensión de los relatos de vida como estrategia pedagógica?</p>

## Fuentes

- Alape, Arturo. (1995). El taller de la memoria, *Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones* (25-32) Bogotá, Colombia. Ediciones Planeta.
- Bosco Pinto, Joao. (1987). La Investigación-Acción como práctica social, *La Investigación-Acción*. (pp. 13-32) Manizales-Colombia, Facultad de desarrollo Familiar, Universidad de Caldas.
- Fals Borda, O. & Rahman Anisur (1989) La problemática de la Investigación Acción Participativa. *Investigación Participativa, cuarto seminario latinoamericano* (pp.13-22). CEAAL
- Freire, Paulo, (1969) La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. 34ª Edición. pp. 7-151
- Foucault, Michel (1976) Suplicio: I el cuerpo de los condenados. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión* (pp. 6-31) Argentina. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir, (2003). Para que lleguemos juntos y al mismo tiempo: caminos y significados de la Educación Popular en diferentes contextos. Perspectivas actuales de la Educación. Buenos Aires. Siglo XXI. (pp. 363 -404)
- Lechner, Norbert. (1998). Estudiar la vida cotidiana, *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política* (pp.45-66) Santiago de Chile, FLACSO. Recuperado en: <http://elartedepreguntar.files.wordpress.com/2009/06/norbert-lechner-los-patios-interiores-de-la-democracia-subjetividad-y-politica.pdf>
- Oquist, Paul. (1977). La epistemología de la Investigación – Acción. Texto presentado en el Congreso de Sociología de Cartagena – 1977. Compilación Universidad Nacional de Colombia.
- Skliar, C & Téllez, M. (2008). Figuras de la subjetividad, *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia* (pp.13-44) Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Torres, Alfonso. (2010). Educación Popular y producción de conocimiento. Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política. N.32. (pp. 8 -25) Panamá.

---

## **Contenidos**

La presentación del documento se organiza en cuatro capítulos organizados de la siguiente manera: a) Génesis, donde se presenta un acercamiento a la Corporación Educativa y Social Waldorf, el encuentro educativo y una lectura de aspectos sociopolíticos de Ciudad Bolívar; b) Aproximaciones teóricas e investigativas, donde se interroga la Educación Popular y la Educación Comunitaria en consonancia con la Educación de Adultos, la relevancia de la Investigación Acción en las prácticas pedagógicas y lo relativo a cuerpo, subjetividad y vida cotidiana; c) Los relatos de vida cómo estrategia pedagógica, su comprensión, esquema analítico y puntos de partida para la comprensión metodológica; y por último d) Umbrales, que abarca todo lo referente a la potencia de la propuesta en el ámbito de la Educación y la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

## **Metodología**

El tránsito que da lugar a esta tesis, fue un encuentro permanente con reflexiones sobre posibilidades, interrogantes y búsquedas presentes desde la llegada a la CES Waldorf. Su registro en diarios de campo es parte principal de nuestro trabajo, comprendiendo una aproximación investigativa a partir de la Investigación-Acción y técnicas como: cartografía social, entrevista y observación participante. Así también revisión documental respecto a los temas principales, para dar sustento y coherencia argumentativa al documento.

Recuperamos voces de los participantes a través de sus relatos tanto orales como escritos, en cuanto dan sentido y horizonte a la propuesta, ya que desde su recuperación se hace posible pensar nuevos abordajes para la comprensión de estos como estrategia pedagógica en la Educación de Adultos. Es importante resaltar, además, que en términos metodológicos, recogemos los que consideramos momentos potencia de la experiencia en relación con relatos de vida y los posibles puntos de partida para la construcción metodológica en la práctica educativa: inscripciones, experiencias de aula, talleres y actividades extraclase.

## **Conclusiones**

Consideramos no abordar una conclusión en términos tradicionales. Por tanto argumentamos

que no acudir a una conclusión -en el sentido estricto- como cierre para este trabajo (...) es dar apertura a formas de situar pedagogía e investigación desde miradas, en las que se construyan puentes de comunicación entre una generación y otra. En vez de concluir, se abren puertas, en éstas encontramos el lugar de umbrales que esperamos signifiquen cimientos que dan al Programa de Educación de Adultos, un espacio entre los procesos pedagógicos que apuestan por prácticas educativas transformadoras, y a la LECEDH vía a su conceptualización desde las experiencias de sus egresados.

<b>Elaborado por:</b>	César Fabián Bonilla Patiño y Laura Estefanía Torres Garzón.
<b>Revisado por:</b>	Jeritza Merchán Díaz

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	08	05	2015
--	----	----	------

## SUMARIO

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>9</b>
<b>PREFACIO.....</b>	<b>11</b>
<b>GÉNESIS.....</b>	<b>13</b>
RASTROS: ACERCAMIENTO A LA CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF.....	14
ENCUENTRO EDUCATIVO ENTRE MUNDOS Y SUBJETIVIDADES .....	19
DEL ENCUENTRO EDUCATIVO, A LA LECTURA DE ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS EN CIUDAD BOLÍVAR .....	26
<b>APROXIMACIONES TEÓRICAS E INVESTIGATIVAS .....</b>	<b>32</b>
INTERROGANTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN POPULAR, LA EDUCACIÓN COMUNITARIA Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA CES WALDORF.....	33
ENTRETEJIDO: RELEVANCIA ENTRE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA LECEDH .....	41
REVELACIONES PEDAGÓGICAS: CUERPOS, SUBJETIVIDAD Y VIDA COTIDIANA. ....	45
<b>RELATOS DE VIDA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.....</b>	<b>52</b>
¿QUÉ COMPRENDEMOS POR RELATOS DE VIDA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA? .....	53
ESQUEMA DE ANÁLISIS Y COMPRESIÓN .....	58
POSIBLES PUNTOS DE PARTIDA PARA LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA.....	73
<b>UMBRALES .....</b>	<b>99</b>
OTROS ASPECTOS PARA PENSAR LOS RELATOS: UMBRAL SOBRE SU POTENCIAL POLÍTICO Y PEDAGÓGICO. ....	101
DE LOS AFECTOS Y LAS PREGUNTAS: UMBRAL SOBRE LA LECEDH Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES COMUNITARIOS.....	106
PARA NO CONCLUIR: UNO SE VA CONTANDO DESPACITO LAS COSAS.....	110
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>116</b>

*A veces en las tardes una cara  
nos mira desde el fondo de un espejo;  
el arte debe ser como ese espejo  
que nos revela nuestra propia cara.*

Jorge Luis Borges (1960:150)

*Toda obra es un viaje, un trayecto, pero sólo recorre  
tal o cual camino exterior en virtud de los caminos  
y de las trayectorias interiores que la componen,  
que constituyen su paisaje o su concierto.*

G. Deleuze (s.f.)

*... cuando las ciudades crecen en miradas desmesuradas y los campos se ahogan  
en el trasegar del abandono, y la vida cotidiana se ha convertido en un peso explosivo,  
las Historias de Vida ofrecen la inmensa posibilidad de aprehender ya no como sombra  
de la memoria olvidada, sino como escritura contemporánea, ese devenir  
de huellas que tanto nos acosan.*

Arturo Alape (1995: 30)



## AGRADECIMIENTOS

### I

*A mi madre por su compañía, entereza y apoyo incondicional.*

*A mi padre, hermana y sobrinos por momentos significativos de su compañía en este proceso.*

*A Marcela, Carolina y Camela quienes creyeron en mis capacidades, para lograr este primer paso por la universidad.*

*A María Antonia Zárate, por la fuerza, el ánimo, la confianza. Por permitirme aprender enfrentando mis miedos e incertidumbres en esta opción de ser maestros.*

*A María Silenia por su compañía y amistad en el ejercicio de aprender a pensar.*

*A Laura Torres por su compañía, amistad y por el valor de asumir este trabajo conjuntamente.*

*A las tutoras Sandra Londoño y Jeritza Merchán, quienes desde sus saberes aportaron a luz de este trabajo.*

César Fabián Bonilla

## II

*A mis padres Wilson Torres y Derly Garzón, por permitirme ser entre sus manos, reflejarme en la profundidad de su mirada es siempre un privilegio.*

*A mi hermano Iván, por la calidez de cada uno de sus abrazos.*

*A mi compañero Leonardo Laverde, por darle voz a tanto silencio, por conjurar el fuego.*

*A mi maestra María Antonia Zárate, por los espacios y tiempos compartidos, por enseñarme la valentía necesaria para asumir un proceso educativo.*

*A nuestra tutora Jeritza Merchán, por su compromiso y dedicación, por darle rumbo a este escrito.*

*A Fabián Bonilla por su generosa amistad, y con él a todas las personas que me acompañaron en este proceso, a los que nunca dudaron: cada hombre y cada mujer es una estrella.*

Laura Estefanía Torres Garzón

## PREFACIO

*Todo río vuelve  
a su cauce  
y el polvo a la tierra.  
No es hacia lo alto  
que se despliegan las alas:  
volar se vuela  
en las honduras  
que las raíces cavaron*

Hugo Mujica (s.f.)

En el devenir de nuestra experiencia en el programa de Educación de Adultos de la Corporación Educativa y Social Waldorf (en adelante CES Waldorf), encontramos fundamentos para la elaboración del presente documento. Rastros entrecruzados: los de aquellos<sup>1</sup> que han acompañado el proyecto de la CES Waldorf desde sus inicios, los de quienes han contribuido en la construcción de los programas y los de quienes, desde hace aproximadamente cuatro años, arriban a esta iniciativa: personas adultas quienes desde sus saberes y experiencias permitieron desentrañar de sus historias de vida, relatos que hoy se presentan como estrategia pedagógica, a propósito de reflexionar acerca de su importancia de la Educación de Adultos y sus retos desde la Educación Popular y, de forma mucho más reciente, la Educación Comunitaria.

Los años de paso por la CES Waldorf vieron germinar nuestra formación práctica como licenciados en Educación Comunitaria. Deseamos devolver a nuestros estudiantes y maestros una muestra del trabajo desarrollado tras este paso. A quienes se acerquen a esta iniciativa -en especial a este texto- les invitamos a dejarse llevar por el oleaje de la experiencia: seguir cada pliegue, imaginar cada voz, cada rostro.

Para nosotros es especialmente significativo este intento de fundamentación de un Programa de Educación de Adultos, que se piensa desde la cotidianidad, desde los relatos de vida como necesarios para emprender un proceso donde se valora el reto que significa vivir; la lucha diaria

---

<sup>1</sup> Durante el trascurso del texto encontraremos el uso no marcado del género masculino, partiendo del entendido de Ignacio del Bosque (Catedrático de Lengua Española de la Universidad Complutense de Madrid), para quien la "lucha por la igualdad consiste en que esta se extienda por completo en las prácticas sociales y en las mentalidades de los ciudadanos", y no en el forzamiento de las estructuras lingüísticas; comprendiendo que las etimologías no revelan el significado actual de las palabras. De esta manera nos permitimos evitar los desdoblamientos de grupos nominales por cuestiones de estética, sin que ello signifique en ninguna medida algún tipo de discriminación.

por hacerse a un mejor futuro, por imaginarse a intervalos de realidad un mundo diferente y construirlo con cada acción, aferrándose con fuerza a cada esperanza, como una llama que ilumina y quema.

Las páginas que conforman este documento son acercamiento, encuentros, aproximaciones teóricas, relatos y umbrales, cuya semilla germina al preguntarnos: *¿Cómo es posible resignificar subjetividades, crear procesos y proyectos comunitarios a partir de la comprensión de los relatos de vida como estrategia pedagógica?* Y proponer la elaboración de aportes, para la creación de una propuesta en el Programa de Educación de Adultos, que comprendan los relatos de vida como estrategia pedagógica. Propuesta aferrada al ejercicio investigativo desde tres propósitos específicos:

- ④ Generar espacios de trabajo pedagógico, en el marco del proceso educativo con personas adultas, a propósito de reflexionar y comprender los relatos de vida como estrategia pedagógica.
- ④ Establecer un esquema de análisis sobre los relatos de vida, para orientar su comprensión como estrategia pedagógica en la Educación de Adultos.
- ④ Diseñar una ruta temática y metodológica, a partir del trabajo pedagógico con las personas adultas, que defina posibles puntos de partida desde los relatos de vida en la Educación de Adultos.

Con esta apertura, damos paso a una lectura desde la incertidumbre y el encuentro con lo desconocido; desde una experiencia que dibuja caminos, cuyos trazos agrupan colores para cada sentimiento, cada palabra e interrogante presente en el acto de pensar y atreverse a transitar lugares inicialmente ajenos y ahora familiares, gracias a los encuentros posibles desde las prácticas educativas.

# GÉNESIS

Antología de lecturas amenas

Darío Jaramill

WILLY EL SOÑADOR

NY BROWNE

## **RASTROS: ACERCAMIENTO A LA CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF**

*Pensé en un laberinto de laberintos, en un sinuoso laberinto creciente que abarcara el pasado y el porvenir y que implicara de algún modo los astros. Absorto en esas ilusorias imágenes, olvidé mi destino (...). Me sentí, por un tiempo indeterminado, percibidor abstracto del mundo. El vago y vivo campo, la luna, los restos de la tarde, obraron en mí; asimismo el declive que eliminaba cualquier posibilidad de cansancio.*

Jorge Luis Borges (1944:107)

La Corporación Educativa y Social Waldorf se encuentra ubicada en el sector de Sierra Morena Alta de la localidad 19 de Bogotá, Ciudad Bolívar, situada en las laderas de los cerros del suroccidente. Según el Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y económicos, elaborado por la Secretaría Distrital de Planeación (2009), esta localidad posee una extensión de 12.998 hectáreas, donde habitan aproximadamente 713.764 habitantes en 360 barrios. Colinda al norte con la localidad de Bosa; al oriente con las localidades de Tunjuelito y Usme; al occidente con el municipio de Soacha y al sur de nuevo con la localidad de Usme.

Según datos ofrecidos por la Alcaldía:

El origen del desarrollo urbano de esta localidad se remonta a los años cuarenta cuando las haciendas comenzaron a ser parceladas y ocupadas por gentes provenientes de Tolima, Cundinamarca y Boyacá. Así, en los años 50, se conformaron los primeros barrios como Meissen, San Francisco, Buenos Aires, Lucero Bajo y la María, situados en la parte baja, en las vías de acceso a las veredas de Quiba y Mochuelo. Esta etapa de urbanización se mantuvo hasta los años 60, en los cuales la población no superaba los 50 mil habitantes. Hacia los ochentas se inició el segundo momento de urbanización que representó un considerable aumento de la población, más o menos en 250 mil. Para esta época se inició el aprovechamiento de las partes más altas de la localidad, lo que implicó enormes dificultades en la instalación de los servicios públicos, pese a importantes proyectos financiados por organismos internacionales. En 1983, mediante los Acuerdos 13 y 14 del Concejo de Bogotá, se creó la localidad de Ciudad Bolívar, una de las más extensas y diversas de Bogotá. (Alcaldía Mayor de Bogotá, S.F.)

Entre otras características la localidad ha sido declarada, por autoridades capitalinas, como zona roja o de alta peligrosidad<sup>2</sup> debido a diversas problemáticas: abandono estatal, incursión de grupos armados legales (basta presencia de Ejército y Policía Nacional, correspondiente a la ubicación estratégica de acceso a la ciudad) e ilegales (FARC-EP, ELN y AUC), pandillismo, tráfico y consumo de estupefacientes, asesinatos selectivos o “limpieza social”, maltrato infantil, altos índices de embarazos no deseados, desempleo; así, como otras situaciones y tipos de violencia anclados al contexto social, político, económico, cultural y de conflicto armado interno en Colombia, como se puede apreciar en el documental “Ciudad Bolívar: mosaico de una realidad” presentado por Dominique Doujenis y David García en el año 2010.

Con relación al territorio próximo a la CES Waldorf, podemos afirmar que existe un ambiente de tensión latente producido por el nacimiento y conformación de clanes o pandillas de tipo regionalista: es decir, cuadras habitadas por personas pertenecientes a una misma región, quienes configuran barreras invisibles y se enfrentan con otros por “incompatibilidades” identitarias como: equipos de fútbol, costumbres, formas de ser, estar y habitar o por el control de expendios de estupefacientes. También existe una fuerte presencia paramilitar -en especial en el sector más alto del barrio-: hombres vestidos de civil fuertemente armados, que controlan quiénes pueden o no ingresar al sector, comunicados por medio de radios satelitales a manera de agentes de seguridad privada (Valenzuela, 2014). Ello contrasta con el amplio crecimiento de colectivos o grupos de jóvenes, mujeres y hombres promotores de los Derechos Humanos y la paz, quienes por medio de acciones y puestas en escena diversas (arte, teatro, música, cine foros) expresan sus posturas frente a la vida, el territorio y contexto global.

Respectivamente, la CES Waldorf nace en el año 2003 de la mano de varios maestros, entre los cuales se encuentran María Antonia Zárate Camargo y Helmut von Loebell,<sup>3</sup> interesados en el desarrollo de propuestas pedagógicas, artísticas y culturales tendientes a dignificar condiciones de vida<sup>4</sup> de niños, niñas, jóvenes y familias del sector de Sierra Morena. Su búsqueda por la

---

<sup>2</sup> Esta información se ubica sin el propósito de asumir posición a favor de la afirmación hecha al declarar la localidad como “zona roja o de alta peligrosidad”. Se considera para mostrar de qué forma esa mirada incide en un momento inicial de acercamiento y se transforma para ser problematizada. Por eso en las próximas páginas se encuentra información y citas de carácter documental que permiten abarcar una lectura de mayor comprensión sobre Ciudad Bolívar.

<sup>3</sup> Actual presidente del colegio Waldorf de Salzburgo.

<sup>4</sup> “Un objetivo claro en nuestro trabajo es la búsqueda conjunta de la dignificación de las condiciones de vida de los niños y sus familias, esta situación ha exigido al equipo, que con el tiempo se ha ido conformando, que desarrolle

dignificación y desarrollo de dichas propuestas se enmarca en el momento desde el cual se "(...) interpone una acción de tutela por el derecho a la vida, el trabajo, la educación y la salud" (CES Waldorf, S.F.), de 35 familias habitantes de calle, quienes fueron desalojadas del terreno de ferrovías en la localidad de Barrios Unidos en el año 1997; año desde la cual la CES Waldorf - para ese entonces llamada Corporación Extramuros - logra el fallo que da lugar a la reubicación no violenta de las familias en casas de interés social en la localidad Ciudad Bolívar<sup>5</sup>.

Desde entonces la Corporación ha incorporado los siguientes programas:

- ⊕ Programa de Jardín Infantil
- ⊕ Programa de Trabajo social
- ⊕ Programa de Apoyo Educativo y Social (PAES)
- ⊕ Programa de Promoción y Prevención en Salud
- ⊕ Programa de Educación de Adultos (en proceso de construcción)

Mediante estos programas se refleja el compromiso por lograr la consolidación de un proyecto educativo que obtiene confianza, cariño y apoyo de habitantes de Sierra Morena. Proyecto que, dentro de sus propósitos, problematiza y trasciende nociones educativas tradicionales; orientándose desde la Pedagogía Waldorf<sup>6</sup>, por medio de la cual se involucran aspectos intelectuales, artísticos y corporales, a partir del marco filosófico desarrollado por Rudolf Steiner (antroposofía) y estructurado en esta pedagogía, cuya apuesta intenta "(...) fortificar las características individuales del ser, para que sea posible su despliegue en lo social y en la convivencia" (Orozco E, 1998:95).

---

una metodología que aparte de querer ser participativa genere desarrollo en las personas que nos aceptan" (Documento inédito sobre historia de la Corporación).

<sup>5</sup> Este recuento histórico es realizado por la profesora María Antonia y su grupo de trabajo, para mayor información visitar la página electrónica de la CES Waldorf: [www.ceswaldorf.org](http://www.ceswaldorf.org)

<sup>6</sup> La pedagogía Waldorf es un componente fundamental, desde el cual se desarrolla el proyecto educativo de la Corporación. Es importante tenerlo en cuenta, por lo tanto se hace mención en este pie de página sobre información contenida en algunas páginas web: "La pedagogía Waldorf se basa en conocimientos íntimos de la naturaleza humana respetando sus aspectos físicos, anímicos y espirituales. Se ha podido demostrar con esta ciencia pedagógica, que el ser humano hay que considerarlo como un ser triformado para realmente llegar con medios educativos al niño en su totalidad (...) A cada sistema físico corresponden cualidades anímicas como el pensar y lo que esto genera, como el intelecto, el conocimiento, al sistema nervioso – sensorio; el sentir al sistema respiratorio – circulatorio; el querer, a través de las fuerzas de la voluntad, al sistema metabólico – motor. Desde el punto de vista anímico, la función de la educación es favorecer y permitir el desarrollo y libre despliegue de las cualidades anímicas antes descritas, pensar, sentir y querer, en el individuo". (<http://www.waldorfcolombia.org/seccns/pedagogia.html>)



Actualmente se construye el Programa de Educación de Adultos<sup>7</sup>, con el propósito de atender la necesidad educativa de habitantes de la localidad que no han tenido acceso a la educación escolarizada o han suspendido su proceso educativo. En uno de nuestros encuentros, conversamos con la profesora María Antonia y sobre el proceso de creación del Programa nos comentó<sup>8</sup>:

*La necesidad principal de la creación del programa se debe a las dificultades que los niños y niñas presentaban, relacionadas con patrones de crianza o desarrollo de hábitos, que respondían a prácticas no adecuadas en los hogares o a situaciones de vulneración que los padres no comprendían (...) Fue así como la Corporación notó la necesidad de llegar a los padres para colaborar en procesos de sanación relacionados con aspectos psicosociales, a cualificar las relaciones de pareja, manejo de conflictos personales, familiares y exigibilidad de Derechos Humanos. Entendemos el programa desde el grupo de trabajo, como una capacitación para la vida, para ampliar el espectro de comprensión de la realidad urbana social, (aún más si provenían de otras regiones). Así (...) se empiezan a realizar talleres de familia, encuentros de pareja. En estos encontramos que ellos se sentían apenados, avergonzados, incómodos y con dificultades para ascender en términos de su trabajo, porque no sabían leer y escribir o no habían terminado su primaria o bachillerato. Ellos percibían que no había ninguna iniciativa que les ayudara, ya que el Programa de Aceleración no les servía debido a sus condiciones laborales.*

*En un primer momento se emprendió un proceso de prueba entre semana, en el horario de las mañanas, pero se encontró que no era fácil que asistieran padres, además, el tiempo era de dos horas diarias por lo cual estaba muy limitado. Se estableció que tendría que ser los sábados media jornada, debido a las condiciones laborales y familiares de los pobladores del sector. Se ha pensado en una jornada completa, pero ello requiere pensar en una propuesta pedagógica más abarcadora, que explore sus dones y cualidades, con tiempo para el esparcimiento y dinámicas en relación a sus familias. Esta propuesta educativa pretende trascender las lógicas de un programa de validación, procurando involucrar en el proceso temas como el manejo de conflictos*

---

<sup>7</sup> En Colombia la Educación de Adultos se encuentra regulada por la ley 115 de febrero 8 de 1994, específicamente en el título III, Modalidad de atención educativa a poblaciones, capítulo 2, Educación para adultos y por el decreto 3011 de diciembre 19 de 1997. La CES Waldorf no se encuentra ceñida a dichas particularidades legales ya que problematiza el alcance real de las leyes y de los procesos de validación tradicionales que corresponden a un modelo de educación bancaria.

<sup>8</sup> Esta información fue recogida por medio de una entrevista abierta en noviembre del 2013 en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

*familiares, el cómo presentarse a trabajar, cómo emprender procesos de exigibilidad de derechos, cómo acceder a un servicio o el cómo desarrollar un proyecto local entre otros.*

Las convocatorias realizadas por la CES Waldorf para el Programa de Educación de Adultos han presentado dos modalidades:

- a) Padres y madres de niños participantes del proyecto PAES, Jardín Infantil y vecinos de la CESW.
- b) Convocatoria a partir de medios como carteleras, volantes y divulgación puerta a puerta.

En el momento el programa cuenta con 32 participantes entre 18 a 60 años y diferencia tres niveles de formación<sup>9</sup>:

1. Nivel de primaria: lecto-escritura y matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, dirigido a personas que no saben leer ni escribir.
2. Nivel de Bachillerato:

Grupo A (comprende los grados 6°, 7° y 8°)

Grupo B (comprende los grados 9°, 10° y 11°)

Este proceso educativo tiene lugar los sábados de 8 a.m. a 12 p.m.<sup>10</sup>; configura una apuesta que, además de la intención de certificar estudios primarios y secundarios de personas que no han accedido a ningún tipo de escolaridad o han suspendido sus procesos escolares, emprende un camino estimulado por la intención de transformar, a partir del trabajo pedagógico, dinámicas cotidianas que reproducen escenarios de violencia y en un futuro incidir en el desarrollo de una propuesta social integral. En razón de esa apuesta el Programa de Educación de Adultos, se viene articulando a los demás programas ofrecidos por la Corporación y ése es un objetivo que da espacio a reflexiones sobre un proyecto no limitado a un grupo poblacional específico. De ahí su apuesta en pro del desarrollo comunitario.

---

<sup>9</sup> La información que hasta aquí compilada, refiere el momento en el cual llevábamos más de un año en la Corporación, ésta fue obtenida en el año 2013, cuando se encontraban inscrita esa cantidad de estudiantes. Actualmente (2015) se cuenta con 52 personas inscritas y el programa se divide en Ciclos Lectivos de formación.

<sup>10</sup> Actualmente y gracias a la labor de la directora del programa, quien logró consolidar acuerdos con otras entidades educativas, contamos con la posibilidad de certificar los grados a nuestros estudiantes semestralmente en el caso de bachillerato, y en primaria de posibilitar que presenten un examen para conseguir el certificado de quinto de primaria.

## ENCUENTRO EDUCATIVO ENTRE MUNDOS Y SUBJETIVIDADES

En los procesos educativos que la CES Waldorf ha estado acompañado con diferentes personas -que vienen, se van, regresan o, como en muchos otros procesos, tienen diferentes ciclos y configuran diferentes prácticas- se tejen propuestas desde las cuales se vislumbran oportunidades. Entre ellas la de pensar el Programa de Educación de Adultos, cuyas puertas se abren para generar, además del espacio educativo específico, un espacio de Práctica Pedagógica Investigativa<sup>11</sup> en el cual estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional encontramos experiencias dinamizadoras y significativas, propicias para desplegar conocimientos, confrontarlos, interrogarlos y asumirlos desde el rol de nuestra formación pedagógica en un escenario de encuentro educativo entre mundos y subjetividades, que interpela no solamente a estudiantes de la Universidad, sino a las personas adscritas al Programa de Educación de Adultos. Encuentro donde surgen interrogantes por los sujetos, sus mundos, sus subjetividades: ¿Quiénes son? ¿De dónde vienen? ¿De qué forma se relacionan con el espacio? ¿Cómo se van desplegando sus capacidades a lo largo del proceso? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Qué los ha convocado a retomar sus estudios? ¿Qué necesidades subyacen tras la intención de conseguir una certificación de bachilleres? ¿Qué prácticas significativas construyen en medio del proceso y caracterizan su vida cotidiana?

Las personas participantes oscilan entre los 18 y los 60 años de edad<sup>12</sup>. Esto devela características que, vistas desde el proceso educativo, permiten reflexionar y proponer un espacio tendiente a superar problemáticas y gestar nuevas dinámicas que se incorporen en ellas y su vida cotidiana, a propósito de lograr un proceso educativo cuyo despliegue comprenda escenarios más allá del trabajo en la CES Waldorf.

Hacia el año 2010 solamente se acercaban mujeres, con el transcurrir del tiempo y debido a la consolidación del grupo de trabajo e impacto del mismo en el sector, se han acercado varios hombres. Conforme a los datos recogidos a partir de formatos de inscripción, notamos que quienes integran los grupos de bachillerato, son considerablemente jóvenes provenientes, principalmente, de cascos urbanos como Bogotá y Manizales; mientras las personas adscritas al

---

<sup>11</sup> En la cual estamos inmersos desde el segundo semestre de 2012.

<sup>12</sup> Los datos presentados son producto de la caracterización de las fichas de inscripción que creó la Corporación para tener registros de las personas solicitantes y sus flujos.

curso de primaria son primordialmente mayores, de origen rural, predominantemente de departamentos como Tolima, Huila, Santander, Boyacá, Valle del Cauca y Caquetá.

Sobre su ubicación en Ciudad Bolívar, todas estas personas proceden de barrios como: Sierra Morena, Santa Viviana, Puerta al Llano, Manuela Beltrán, María Auxiliadora, San Mateo, Arborizadora Alta, Potosí, Caracolí, Juan Pablo II, Tanque y Jerusalén. Usualmente trabajan en la informalidad, están desempleadas o no tienen posibilidades económicas más allá de su supervivencia y acuden a este programa aprovechando la oportunidad gratuita de educación ofrecida.

Al preguntarles por el trabajo deseado, en su mayoría, aspiran a trabajos como: oficios varios, seguridad privada, centros de estética, confección, aseando casas y restaurantes. Las mujeres más jóvenes se atreven a pensar en oficios como la docencia, la pediatría y la enfermería. En sus formas de composición familiar prevalece la unión libre y de soltería (podemos considerar una tendencia a conformar relaciones de pareja fuera de cánones religiosos y legales establecidos), y una conformación en mayor medida por un número amplio de hijos que oscila en un rango de 1 a 8.

Nos permitimos preguntar cuáles eran las motivaciones para iniciar o continuar el camino; entre las respuestas observamos: *"ayudar con las tareas a mis hijos"*, *"conseguir un empleo"*, *"debido a los reproches de mi compañero"*, *"da vergüenza no saber nada"* y *"montar una microempresa"*.

Si bien la mayoría de participantes encuentra en la CES Waldorf -específicamente en el Programa- posibilidades de mejorar las relaciones a nivel familiar y económico, también son evidentes las presiones alrededor de lo educativo, porque cuestiona la relación impuesta por aquellos que saben y aquellos "que no saben nada". Son personas cuyas historias están atravesadas por diferentes situaciones, no arrojadas directamente por los datos obtenidos a través de los formatos de inscripción. A saber que, al interior del programa (durante clases, en conversaciones a la hora del descanso o en otros momentos), es posible encontrarse con relatos desentrañables de situaciones y problemas relacionados con: autoestima, salud, embarazos a tempranas edades, violencia intrafamiliar, así como situaciones características de un panorama estrechamente relacionado con la desescolarización o suspensión de sus estudios y el pasado sin estudio, que se convierten en un obstáculo para superar situaciones de inequidad.

Aquellos de edades entre los 18 a los 28, según sus afirmaciones, se inscriben con el propósito urgente de certificarse como bachilleres; quieren conseguir trabajo o cambiar el que tienen, estudiar y profesionalizarse; se ven presionados en su papel de adultos, pero al mismo tiempo esperanzados por cambiar la vida que les han obligado a vivir, ésta que les niega oportunidades y subordina sus posibilidades a la pobreza. En la mayoría de casos, las personas de estas edades tienen hijos o acaban de tenerlos, entretanto ésta es otra de las razones por las cuales deciden continuar los estudios que no terminaron o, en otras ocasiones, suspenderlos nuevamente.

Las personas de edades posteriores, generalmente entre los 28 a los 40 años, trabajan de forma independiente. Algunas mujeres de estas edades viven con sus esposos y desarrollan trabajos domésticos; también hay algunas madres cabeza de familia, que en algunos casos son apoyadas económicamente por sus hijos o hijas. Por su parte los hombres ejercen el papel de quien aporta económicamente en el hogar, junto al trabajo informal compartido con sus esposas. Estas personas deciden capacitarse para fortalecer las relaciones en sus espacios de vida cotidiana o mejorar sus condiciones económicas; demostrar la posibilidad de desarrollar habilidades que las reivindican y así cumplir sueños trazados en algún momento de sus vidas. De igual manera, emprenden el proceso educativo atendiendo a las relaciones que tienen con sus hijos e hijas, por lo que el retomar o iniciar sus estudios acontece como posibilidad de pensar en el apoyo que pueden realizar al interior de sus familias.

Por otra parte agrupamos edades entre los 40 a los 60 años. En ese tránsito etario existen preocupaciones que -aunque tengan un componente económico importante- dan lugar a la búsqueda de un espacio para ser escuchados, hablar sobre sí mismos y expresar lo que se encuentra refugiado en el silencio o la timidez. Esto se observa dada la permanencia en el proceso de algunas personas mayores; sus intereses también están en cambiar sus relaciones familiares, tener herramientas para demostrar a sus hijos que, a pesar de no haber estudiado o abandonado sus estudios, nunca es tarde para iniciar o retomar procesos educativos.

Como se afirma anteriormente, algunas de estas personas tienen un vínculo importante con la Corporación, lo cual hace parte de la columna vertebral del proyecto. A través de ese vínculo se va tejiendo el espacio que convoca a las personas de un territorio común. De ahí su clara intención por facilitar espacios oportunos para la transformación de situaciones que se acrecientan, en buena medida, por ausencia de espacios educativos y culturales.

Sobre este aspecto, conviene mencionar que la ausencia se percibe por el abandono estatal, como la estigmatización promovida por algunos medios de comunicación que les subordinan a la montaña. Casos específicos han sido discutidos en documentales, presentados en artículos y literatura donde se problematiza el papel de ciertas instituciones y organizaciones frente a la juventud de Ciudad Bolívar quien se ha visto relegada de espacios más urbanizados de Bogotá.

Así también, algunas de estas personas se han visto obligadas a suspender sus estudios, por situaciones en décadas pasadas relacionadas con procesos educativos orientados por prácticas disciplinarias y reacciones familiares, donde el maltrato de parte de profesores y de padres o madres, influía en el desinterés por estudiar. En sus relatos expresan:

*"Yo estudié en una escuelita de mi vereda de allá en el Tolima, a una hora y media de mi casa (...) yo "dentraba" a hacer primero y me salí a mitad de año porque yo estudié con un profesor muy bravo, y me pegaba mucho. Él era grande y costeño, y como yo soy zurda me obligaba a escribir con la mano derecha, me pegaba en la mano con la regla y entonces no volví" (Piedad, aproximadamente 55 años)*

*"(...) pienso como ser humano, ahora que soy adulto, que muchas personas dejamos de estudiar fue debido al maltrato de los mismos profesores" (José, de aproximadamente 38 años).*

*"No estudié, lo que sé también se lo debo al padrino de un sobrino mío, que en 15 días me enseñó a leer y escribir a lo que medio sé. Una vez tuve la oportunidad de que me matricularan en una escuela aquí en Bogotá, fui un día y la profesora me dijo: "tiene que traer un lápiz y un color rojo". Llegué y le dije a mi mamá toda entusiasmada por la tarde: "mamá tengo que llevar un lápiz y un color rojo". (...) me pasó fue un trapo rojo y nunca (...) ahí juré nunca más volver a estudiar (...) por eso nunca más me atreví a volver a una escuela. No sé con qué intención lo haya hecho (...) nunca la entendí, hasta ahorita que me atrevo<sup>13</sup>". (Juana, de aproximadamente 42 años)*

Contrastadamente, en los cuerpos de estas personas son evidentes parte sus vivencias: hay huellas, expresiones tristes, heridas, extrañamiento en sus miradas, miedo, timidez, corporeidades cerradas; formas de vestir que denotan descuidos, entre otras características de la subjetividad construida en medio de circunstancias que les han acompañado biográficamente.

---

<sup>13</sup> El primer relato fue obtenido de una entrevista; los siguientes a través de un taller realizado por las maestras Yirlenis Rivas y María Silenia Villalobos.

Es importante dar cuenta de sus corporeidades, precisamente porque desde ellas el proceso educativo en el Programa, da consistencia a acciones adecuadas para crear y fortalecer la autoestima, al lograr reflexionar sobre sí mismas y encontrar nuevas formas de verse, saberse y hacerse en el mundo. En dar lugar a sus voces que inicialmente pueden percibirse lejanas, pero en el transcurso del proceso cambian de tono en la medida que sus cuerpos expresan nuevos cuidados y expectativas: aparece la risa y el reconocimiento de expresiones antes ocultas.

Estas observaciones son insuficientes si no contemplamos la relación gestada en medio de la práctica educativa. Así, al establecer una relación con las personas, no hay duda de creativities latentes, deseos de revivir momentos significativos aprehendidos a lo largo de sus vidas. Ubicarse en este espacio educativo les permite pensar nuevos horizontes en el presente y nutrir aquello que se ha visto truncado en sus proyectos de vida o han guardado con la esperanza de llevarlo a cabo tras lograr la culminación de sus estudios primarios y secundarios.

Esas creativities se reflejan en sus formas de relacionamiento con los maestros: promueven prácticas como compartir onces, llevar detalles o conversar sobre lo que sucede en sus entornos familiares y en sus vidas personales, o cuando comentan los conflictos con sus vecinos que se pueden dar por simples envidias, por competir quién tiene mejor vivienda, mejor ropa, etc. Creativities espontáneas que se reflejan, además, cuando proponen posibles soluciones a pequeños conflictos traídos a colación en las clases, porque consideran encontrar respuestas en los maestros, quienes nos convertimos en personas valiosas al comprender el distanciamiento que tenemos con el rol de profesores tradicionales.

Han generado, además, prácticas de colaboración al interior del Programa, como se puede observar en el descanso de las 10:00 de la mañana donde, en ocasiones, en medio de la preocupación por algo que no quedó claro durante la clase, intentan resolver problemas matemáticos o preguntar por la ortografía entre ellos mismos, buscando soluciones colectivas. Prácticas oportunas para comprender dinámicas no reducidas al aula y la interacción importante entre los diferentes niveles de formación para el fortalecimiento de sus identidades y la creación - consolidación de proyectos colectivos.

Encontramos entonces que, fechas especiales (cumpleaños, día de la madre, etc.), algunas salidas pedagógicas, entre otras actividades, se contemplan como espacios que proporcionan al Programa rasgos distintivos frente a algunas instituciones de validación, que si bien suplen

parte de su necesidad educativa, no consideran el valor de prácticas favorecedoras de la dignidad. Pues, desde estas actividades donde se comparte, se ríe, se conoce, se aprende, etc., es probable animar la importancia de resignificar subjetividades.

No obstante, es necesario dar cuenta de algunas tensiones y conflictos presentados en diferentes medidas. Ello no indica un fenómeno negativo o dañino. Desde nuestra formación pedagógica, consideramos que la detección de estas tensiones se hace necesaria, en tanto advierte necesidades encaminadas al mejoramiento de prácticas, relaciones y estrategias para su superación. En ese sentido, reconocemos tensiones y conflictos en relación a las siguientes situaciones:

A partir de nuestra llegada a la Corporación (2012) se han presentado varios retos, el primero de ellos ha sido reconocernos en el trabajo grupal como practicantes. Esto ha implicado reconocer nuestras diferencias tanto personales como académicas y asimilación de ritmos de trabajo diferenciados; descubrirnos en la conversación, especialmente después de las jornadas de trabajo y mientras asumíamos diferentes labores al momento de preparar los alimentos para el almuerzo.

Otro reto ha sido asumir la llegada de nuevos practicantes, quienes al igual que nosotros llegan con miradas sobre el quehacer educativo, que inicialmente pueden generar tensiones y dificultades ya que para algunos de los nuevos compañeros, por ejemplo, compartir el almuerzo no pasaba de ser algo "innecesario" y preferían que cada uno llevara su propio alimento, lo cual generó molestia en algunos de los practicantes antiguos, porque entendemos la cocina como un espacio de socialización apropiado para el fortalecimiento de relaciones y trabajo en equipo, un espacio donde se tejen acuerdos y proyectos.

Después de varios intentos de trabajo en grupo, nos reunimos con quienes serían nuestros estudiantes, el día en que arribamos nos miraban extrañados y algunos confiesan que no pensaban regresar; nos veían "ajenos", además de expresar un sentimiento de vergüenza de que personas tan jóvenes enseñásemos a personas algo mayores como ellos.

Al ingresar al salón de clase, nos presentamos nuevamente, expresamos nuestras expectativas e intentamos crear conexiones con los presentes. Ingresamos como observadores, lo cual facilitó la creación de lazos con los estudiantes, porque realizábamos las mismas actividades y



nos apoyábamos en los ejercicios que nos causaban dificultad. Pronto empezamos a asumir cargas, ello implicó, para el grupo de primaria, que cada estudiante tuviera un maestro diferente, debido a sus necesidades de aprendizaje. Algunas observaciones fueron, que los participantes creaban en algunas oportunidades dependencias hacia los maestros, si un maestro en particular no le explicaba, no entendía. También presenciamos cómo una señora de bastante edad se ordenaba especialmente para asistir a clase, y tenía atenciones especiales con su maestro, por lo cual se tomó la decisión de realizar actividades colectivas, donde otros maestros asumieran diferentes espacios, creando un sistema de rotación, de acuerdo a nuestras potencialidades.

Las relaciones entre estudiantes son en apariencia armónicas, pero se ha evidenciado la existencia de rivalidades, quizá necesidad de reconocimiento o similares. En el mismo camino se perciben tensiones en cuanto a la agilidad en el aprendizaje de los participantes, ya que cuando alguien no entiende algo en varias oportunidades, se generan comentarios inapropiados sobre aquellas personas: "Pobrecita, es como lenticia", "por culpa de ella nos atrasamos", han sido declaraciones en clase respecto a algunas personas que no avanzan en el proceso de la misma manera que ellos. En general las relaciones entre maestros y estudiantes han sido positivas, se han generado en un entorno de respeto mutuo y fraternidad evidenciada desde el ingreso hasta la partida a casa.

Con respecto a la relación que sostenemos con los directivos y demás profesores de la Corporación, haremos énfasis en lo más significativo: es decir, en los avances. Al llegar el primer grupo de practicantes era notorio un ambiente de tensión y resistencia, disminuido conforme avanza el tiempo. A través del proceso y debido al trabajo realizado nos hemos encontrado en escaleras o mesas de trabajo, nos han invitado a dos espacios de formación sobre Pedagogía Waldorf, propicios para conocernos mutuamente, generar tejidos y nuevas voces que articulan historias y experiencias. Mientras los maestros que trabajan en la corporación desarrollan sus labores entre semana con niños, nosotros trabajamos los fines de semana con adultos: juntos, construimos un relato de lazos colectivos que caminan hacia la creación de comunidad.

## **DEL ENCUENTRO EDUCATIVO, A LA LECTURA DE ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS EN CIUDAD BOLÍVAR**

Ciudad Bolívar deviene en la confluencia de problemáticas y disputas, en las que el territorio y sus habitantes son fundamentales. No basta con enunciar sus problemas sin proponer una lectura de aspectos sociopolíticos y analizar la correspondencia entre los sujetos que convergen en el territorio próximo a la CES Waldorf. Contemplarla implica reconocer sus memorias e historias; esa "otra ciudad" en una tan devastadora como Bogotá. Allí converge la interacción de personas a través de organizaciones sociales, grupos juveniles, movimientos sociales, instituciones estatales, estructuras armadas ilegales, instituciones religiosas y la supervivencia por medio de la economía informal, el micro-tráfico y la delincuencia común.

En este territorio se percibe una organización asimétrica. Entre más nos adentramos a la montaña y nos alejamos de la Bogotá urbanizada, nos acercamos a mayores de condiciones de pobreza reflejadas en arquitectura de viviendas, modos en cómo son habitadas, inclusive en los cuerpos de las personas. Pues, conforme se asciende, el abandono en sus cuerpos es mayor; están expuestos a un ambiente donde el viento sopla inagotable y las calles son polvaredas conformando una estética de su diario vivir. Allí el acceso a bienes culturales, materiales y de consumo diario puede ser una travesía para sus habitantes. Según datos registrados en el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (DANE, 2007), estaría entre las localidades con mayor cantidad de hogares pobres y en situación de miseria de Bogotá (junto con Sumapaz). Esto es indudable al contemplar viviendas inadecuadas, hacinamiento, bajo acceso y poca calidad de servicios (es la localidad con menor abastecimiento de agua), dependencia económica (como indicador indirecto de niveles de ingreso), menor acceso a educación, salud, entre otras.

Ante el panorama presentado y de acuerdo a la conformación geográfica del territorio, podríamos establecer cinco momentos para abordar una lectura sociopolítica en relación a la cotidianidad y sus dinámicas; la disputa por el control territorial y las reglas de juego que explícita o implícitamente se establecen, moderan el movimiento y la capacidad de acción de los sujetos en el territorio.

En primer momento, de sus habitantes podemos observar formas de sobrevivencia, de convivencia y tránsito. Cuando uno se acerca por primera vez a Ciudad Bolívar, desde una mirada ajena, observa extrañamente sus calles y la llegada, pues el transporte no es de acceso directo y pareciera estar ingresando a "otra ciudad".

La economía informal hace parte de las búsquedas económicas, junto al desempleo y el empleo mal remunerado. En la zona más alta de Ciudad Bolívar hay una plaza de mercado y alrededor de ella este tipo de economía es elevada, en comparación a tipos de economía ubicados en la parte baja de la montaña – por ejemplo en "el monumento" y más abajo, donde queda ubicada la sede tecnológica de la Universidad Distrital- en donde se percibe mayor influencia del transporte, construcción de viviendas y dinámicas relacionales dividiendo esta localidad en zonas con mayor acceso a bienes y servicios materiales, de consumo, cultura, educativos, etcétera.

En segundo momento, reconocemos la tensión entre la iglesia cristiana, evangélica y católica. La búsqueda de nuevos fieles es el botín de la contienda y cada iglesia busca la manera de hacerse a más lugares de acción<sup>14</sup>. La iglesia católica, se encuentra ubicada en la parte media de la montaña, está encabezada por curas y laicos quienes realizan bazares para conmemorar fechas importantes del calendario nacional: celebran misas en sitios públicos, visitan enfermos y recogen mercados para "los más necesitados".

Fieles de la iglesia cristiana sostienen sitios de concentración fijos (por lo general casas), donde realizan campañas evangelizadoras diferenciadas, reuniones especiales para niños, jóvenes y personas adultas. Anuncian perdón y redención por medio de la entrega absoluta a Dios y obtención de retribuciones por medio de la oración; encuentran en enfermedades, accidentes y pobreza castigos o respuestas a "malos actos" de su pasado de pecado y su mejoría es atribuida a una acción divina.

Personas pertenecientes a la iglesia evangélica, tienden a ser más susceptibles a críticas y buscan mayor notoriedad; sus vestimentas son particulares: los hombres y niños visten de corbata, traje y cabello corto "bien peinado"; mujeres y niñas llevan faldas y cabellos largos (hacen alusión a la virgen). Estos, promueven sus intereses religiosos en lugares de alto

---

<sup>14</sup> En la Corporación se han realizado varios llamados con respecto a la abstención sobre invitaciones a cultos y demás, ya que ha generado tensiones entre los asistentes, quienes relatan lo que anotamos a continuación.

tránsito de posibles fieles: es decir, además del puerta a puerta habitual, se ha sofisticado la forma de presentar su fe por medio de carros con enormes parlantes ubicados estratégicamente en paradas más concurridas de los alimentadores de Transmilenio; preparan cartillas y panfletos, hacen preguntas insidiosas como: "¿No quiere tener vida eterna?", "¿Se quiere condenar?", "¿No sabe que vivimos en la oscuridad del pecado?" y reiteran el asalto con dos o tres personas cuando alguien los rechaza, acusan de necios-satánicos a quienes les evaden y anuncian el fin del mundo y las llamas del infierno para aquellos que cruzan la acera cuando ellos se acercan.

En el salón de clase del nivel básico-primaria en la CES Waldorf, se manifiestan tensiones entre fieles, ya que algunas personas pertenecen a estas iglesias. Hay constantes invitaciones para toda la comunidad de parte de los fieles cristianos y evangélicos y se discute con vehemencia sobre lo que es y no satánico en algunas oportunidades, ya que las caricaturas infantiles, la música que no habla de Dios o actos tan comunes como el uso de maquillaje en las mujeres, son cuestionados y señalados como algo negativo. Debido a estas situaciones se ha decidido, dentro del aula de clase y la CES Waldorf, no hacer énfasis en los temas religiosos, o por el contrario proponer una comprensión ecuménica para establecer un encuentro sin dogmatismos religiosos.

En tercer momento, podemos observar estructuras delincuenciales que denominaremos pandillas. Éstas están conformadas en la zona más alta del sector, ubicadas en cuadras con motivo de su proveniencia regional. Convergen "Los paisas", "Los Caleños" y los "Negros", (provenientes del pacífico), ostentan una disputa armada en torno al micro-tráfico y las redes de distribución de sustancias psicoactivas y armas. Se enfrentan por la imposición de costumbres, el acceso a bienes materiales, como ropa, zapatos y artículos de marcas reconocidas que los dotan de status y prestigio. La dinámica es compleja en cuanto se desplazan por el territorio de manera específica, y crean "fronteras invisibles" (García & Serrano, 2014), que ponen en riesgo a los propios habitantes y a los transeúntes desconocedores del sector.

En cuarto momento, se pueden ubicar los actores armados legales (Policía y Ejército nacionales) e ilegales (guerrillas, paramilitares y BACRIM). Respecto a los primeros se destacan sus estrategias donde la disputa por el territorio y la utilización de los jóvenes como eslabón para la reproducción de la violencia y la desigualdad, son una realidad existente, aunque

negada mediáticamente e invisibilizada por ser considerada en algunos casos inevitabilidad del destino, en cuanto no existen más opciones visibles para el mejoramiento de su calidad de vida.

La violencia se ha expresado y se expresa de diferentes maneras. En términos de una violencia sociopolítica los actores armados tienen influencia en Ciudad Bolívar y no casualmente son los jóvenes sus objetivos centrales. El reclutamiento por parte del Ejército constituye una de las estrategias que bien pueden permitirnos ampliar la comprensión del porqué de su insistencia e ilegalidad a la hora de reclutar jóvenes forzosamente, aun existiendo sentencias como la C-879 del año 2011 y la T-455-14 de 2015, sobre las tipificadas batidas ilegales y la objeción de conciencia.

No siendo esa su única estrategia con la juventud, se rumora entre la población vínculos de autoridades estatales con grupos paramilitares, quienes hacen que este escenario de violencia se exprese de forma más amplia con prácticas como la –mal llamada– “limpieza social”, que en la historia de Ciudad Bolívar cuenta con centenares de jóvenes muertos<sup>15</sup> y la suma imparable de aquellos que en los últimos meses suman las listas de muertes indiscriminadas o son objeto de amenazas por medio de panfletos que circulan tanto en Ciudad Bolívar, como en otros barrios populares de la capital. (Semana VOZ, 2014)

Arturo Alape, en el documental *Ciudad Bolívar: mosaico de una realidad* (2010) refirió:

Es una limpieza que comienza con escuadrones de la muerte que salen a matar homosexuales, prostitutas, habitantes de calle y en Ciudad Bolívar comienza con una experiencia de la limpieza social especialmente de los jóvenes. El peligro son los jóvenes y hay una consigna monstruosa en estas zonas (...) dirigida a los jóvenes: *los jóvenes deben estar durmiendo antes de las diez de la noche, si no los vamos a acostar definitivamente*

Igualmente en el libro *Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones* (1995) encontramos varios relatos, entre ellos uno en el cual una joven, con quien Alape trabajó para la construcción del libro, expresó:

Los jóvenes de Ciudad Bolívar somos como unas piedritas regadas en el camino, piedrecitas que todo el mundo que va llegando, las va pateando a dondequiera. Para los jóvenes no valen que se vuelvan juiciosos, que quieran cambiar. Lo único que se pueden ganar es una *limpieza* de sus vidas... (p.48)

---

<sup>15</sup> En el año 1992 hubo una masacre en el barrio Juan Pablo II.

Cabe anotar que hacia la parte más alta de la montaña las situaciones de violencia son más agudas. Como decíamos anteriormente el territorio está organizado asimétricamente, esto implica que su distribución pueda leerse como estratégica de acuerdo a los intereses de las instituciones que allí convergen; a la historia misma que deviene de problemáticas como el desplazamiento forzado vivido por varios de sus habitantes en décadas pasadas, la marginación que históricamente ha supuesto esta distribución como también el reflejo de una prolongación de violencia durante décadas, desde la que es importante preguntarse: ¿Cuáles son las intenciones de esa violencia? ¿A qué puede deberse su prolongación? ¿Cuál es el papel de los habitantes allí? ¿Cuál es el lugar de la niñez, de la juventud y de las personas adultas? ¿Cuál es la disputa, explícita o implícita, entre los diferentes actores que se encuentran allí? Necesariamente las preguntas son un punto clave para preguntarnos, también: ¿Qué implicaciones tiene nuestra propuesta de tesis en este contexto, teniendo en cuenta que también somos actores en medio de esta disputa?

La memoria tiene un lugar importante para abordar las anteriores preguntas, pues como lo ha planteado Alape (1995)

Si uno se adentra en Ciudad Bolívar, se encontrará sin el asalto de la sorpresa con la memoria del país, la memoria de mitad de siglo, la memoria de los años ochenta, memoria que transita caminante desde los confines en que termina la geografía nacional (p.18).

Esa memoria es inacabada, aún se sigue construyendo en medio de las situaciones que rodean Ciudad Bolívar, porque muchas de sus situaciones tienen una explicación en la historia de Colombia y las memorias de muchos de sus habitantes, las cuales han tenido una construcción no deseada: es decir, han tenido una construcción en donde la violencia y conflicto armado interno tienen lugar en el territorio colombiano y se expresa localmente en pequeños territorios como Ciudad Bolívar.

En quinto momento imprescindiblemente destacamos el papel de instituciones educativas, organizaciones sociales, grupos juveniles, entre otros, que se ubican en este escenario como alternativa a dinámicas de dominación y reproducción de desigualdades. Esto contempla un dato histórico que se remonta a finales de los años ochenta y principios de los años noventa, (Historia del movimiento juvenil en Ciudad Bolívar 2007), encabezada por jóvenes habitantes del sector debido a problemáticas como la ineficiencia estatal y el agotamiento producto de la

estigmatización por parte de los medios de comunicación. Los jóvenes hacen frente a su destino y crean iniciativas de orden cultural, comunicacional y de defensa de DDHH: comités, clubes deportivos, asociaciones, casas culturales, bibliotecas comunitarias y procesos educativos populares hacen parte del repertorio de estrategias que utilizaron como ejercicio de resignificación de la localidad.

Este proceso atraviesa diferentes momentos que han marcado su consolidación, desde la reconciliación entre grupos barriales, hasta las arremetidas de "limpieza social" perpetuadas por agentes estatales y para estatales que comprenden la juventud como estado de imperfección, aún más cuando se le agregan situaciones de miseria y pobreza. Se hace entonces, importante resaltar la continuación y persistencia en el trabajo barrial, transformando el imaginario común de delincuencia y pandillismo; la articulación a diversos procesos de lucha por la dignidad como ha sido las diferentes expresiones de apoyo a las causas del campesinado colombiano, y en general las actividades que integran la comunidad.

También encontramos el desarrollo de canales y radios comunitarias, como alternativas educativas y comunicativas a los medios hegemónicos; organizaciones de mujeres y apuestas que desde diferentes perspectivas ideológicas y políticas encaminadas hacia la construcción de un imaginario diferente, unas desde la institucionalidad y con el apoyo de Organizaciones No Gubernamentales y otras desde la autogestión o auto-sostenimiento. (Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2013)

Todo ello vislumbra un abanico de apuestas que dotan de sentido, significación y esperanza nuestra propuesta educativa, confirmando así la capacidad de inventiva y templanza de un pueblo que no se cansa de soñar y hacer realidad sus sueños. Una oportunidad, además, para situar el papel de programas como la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

A hand is shown from the bottom, holding a tree. The trunk of the tree is the hand itself. The canopy of the tree is composed of a dense collection of various letters and symbols in different colors (purple, pink, yellow, blue) and sizes, creating a colorful, abstract foliage. The background is a plain, light color.

# **APROXIMACIONES TEÓRICAS E INVESTIGATIVAS**



## **INTERROGANTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN POPULAR, LA EDUCACIÓN COMUNITARIA Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA CES WALDORF.**

*Luchar por la alfabetización es luchar por el derecho a tener derechos*

Alfonso Torres Carrillo (2011: 38)

Anteriormente presentamos el acercamiento al proyecto de la CES Waldorf, desde el encuentro educativo a la lectura sociopolítica. En este acercamiento se han presentado interrogantes en torno a la Educación Popular y la Educación Comunitaria: ¿Cuál es el papel de la Educación Popular en el Programa de Educación de Adultos? ¿Se puede catalogar como un programa orientado hacia la Educación Popular y/o la Educación Comunitaria? ¿Divide estos dos campos de conocimiento o establece su encuentro a propósito de los retos de la Educación de Adultos actualmente?

Estos interrogantes siguen circulando en nuestras conversaciones, por eso es importante dar un lugar en términos investigativos y pedagógicos a su discusión. ¿Cuáles son los retos que aparecen allí? Conviene situarnos históricamente y comprender la influencia de la Educación Popular en Latinoamérica, su relación con la Educación Comunitaria y la pertinencia, para quienes nos formamos en la licenciatura, en dar cuenta de su acontecer, más aún si el espacio de nuestras prácticas corresponde a la Educación de Adultos.

### **El acontecer de la Educación Popular**

Posterior a la Segunda Guerra mundial, con la solidificación de los bloques políticos, los organismos multinacionales de desarrollo plantearon el desafío de la modernización, que conllevo a una pretensión de ampliar la cobertura educativa y la alfabetización de adultos, como estrategia de incremento del nivel de desarrollo económico y contendedora de reacciones sociales, para lo cual se conformaron organismos como la UNESCO; la OREALC, la OEA, encargadas de impulsar dichos programas. (Barquera, 1985:12)

Rodríguez (2009), historiza la Educación de Adultos a partir de tres periodos (de dos décadas cada uno), el primero de ellos refiere a los años 40 y 50, en el marco de un movimiento mundial impulsado por la UNESCO, donde predominó la concepción de educación fundamental, entendida como el elemento clave en producir desarrollo económico y social para la conformación del mundo moderno y en paz. Así se consideró la Educación de Adultos como “compensatoria, supletoria o recuperadora de las carencias de la infancia, remitiéndose al modelo escolar” (p. 71).

El segundo periodo que define Rodríguez refiere los años 60-70, donde es posible entrever, por una parte, los organismos internacionales liderados por las políticas norteamericanas y sus planteamientos desarrollistas concretados en la alfabetización funcional, en contraste con la generación de la corriente de Educación Popular influida por corrientes críticas sociales, con planteamientos basados en la acción política, concientización y praxis liberadora.

El tercer y último periodo destacado por la autora refiere los años 80-90, periodo marcado por las dictaduras militares, la aplicación de la Doctrina de Seguridad Nacional y la adopción del modelo neoliberal. De tal manera los años ochenta fueron considerados la década perdida de América Latina, mientras la deuda externa aumentaba, también lo hizo la pobreza y la represión en similares proporciones. Si bien las condiciones se agudizaron, ello propicio el surgimiento de movimientos sociales y la consolidación de propuestas insurreccionales: el triunfo de la Revolución Nicaragüense (1979), el surgimiento del FMLN en el Salvador (1980), y el fortalecimiento del MST en Brasil y la insurrección zapatista en México (1994). La década del noventa, presentó grandes desarrollos en experiencias investigativas, que replantearon elementos constitutivos a partir de nuevos contextos y generación de acciones integrales, tal como la detección de nuevos desafíos en cuanto a la articulación con el trabajo, el desarrollo sustentable, la creación de alternativas al modelo hegemónico de globalización y la visibilización de sujetos colectivos e individuales.

Por su parte Torres (2010), presenta cinco momentos en la EP: el primero de ellos relacionado con la *Pedagogía Liberadora* impulsada por Paulo Freire, en los años 60 – 70. Este momento histórico estuvo caracterizado por dos tendencias significativas en el desarrollo de la EP: la primera denominada educación fundamental, de carácter funcional y extensionista, bandera de los gobiernos latinoamericanos en los años cincuenta, conocida como “campaña contra la ignorancia” y materializada en Colombia en el impulso de la Acción Comunal y de la Asociación

de Usuarios Campesinos, con el fin de generar efectos de modernización material y mental en los pobladores.

La segunda es la *Educación Liberadora – Popular*, originada por la radicalización de las luchas sociales, la expansión del imaginario revolucionario, que además encuentra en el profesor de Historia y Filosofía brasilero Paulo Freire, uno de sus principales exponentes en América Latina y el mundo.

El segundo momento hace referencia a la emergencia del discurso fundacional de la EP, expuesto a mediados de los 70 hasta los años 80 e impulsado en pro de reivindicar clases populares oprimidas, encontrando en Freire la primera propuesta pedagógica crítica del funcionalismo, los métodos tradicionales y la pedagogía domesticadora. Lo cual da lugar a la propuesta de un método de alfabetización concientizador, pertinente para la lectura de la realidad a partir del lenguaje escrito. Este momento es esencial en tanto la EP consigue evidenciar el carácter político de la educación, otorgándole horizonte a lo educativo más allá de la institución escolar.

Algunas propuestas alternativas que surgen en el contexto presentado son: el teatro del oprimido, la comunicación popular, la teología de la liberación y la propuesta investigativa de Orlando Fals Borda: Investigación Acción Participativa, con criterios metodológicos que destacan el compromiso, la autenticidad, el anti dogmatismo y la sencillez del investigador social con respecto a los movimientos populares.

El tercer momento se caracteriza por la Renovación del discurso fundacional de la EP, en éste se da pie al reconocimiento de la historia y la cultura de los sectores populares; se ubica a mediados de los años 80 y principios de los noventa. Implicó hacer explícitas categorías sociales y culturales en el ámbito urbano-rural, así como comprender la densidad histórica, cultural de las poblaciones para la recuperación de la historia y la caracterización de contextos a partir de la cotidianidad. Los educadores populares incorporaron en sus trabajos reflexiones sobre hegemonía, culturas subalternas, construcción de la realidad y metodologías cualitativas de investigación.

El cuarto momento se encuentra atravesado por la Refundamentación de la EP en los años noventa, donde se evidencian núcleos de inconformidad frente a algunos planteamientos y prácticas de la EP, entre ellos: la reducción del discurso pedagógico a la lucha revolucionaria de

masas, poca sensibilidad a los cambios de contexto, escasas sistematizaciones y al atraso en la comprensión de la densidad histórica y cultural de actores urbano-populares, entre otros. Algunos factores de cambio que es preciso nombrar son las nuevas tendencias ideológicas y reflexiones propias de educadores populares, además de la crisis de paradigmas y utopías sociales, influida por la caída del socialismo soviético, la derrota del sandinismo y las limitaciones de la Revolución cubana.

El quinto y último momento planteado por Torres, refiere a la reactivación de la EP en el contexto de los nuevos movimientos populares, durante finales de los noventa y principios del siglo XX. Los nuevos movimientos populares evidenciaron que a la relación capital-trabajo se aunaban otras contradicciones y conflictos, evidencia que permitió ampliar su campo de comprensión y transformación. El Estado y los partidos políticos dejaron de verse como únicos mediadores de la acción política, frente a ello emergen nuevos sujetos históricos: mujeres, indígenas, minorías étnicas y sexuales, entre otras, que intentan gestar cultura política de base, desde la cotidianidad, propendiendo por el fortalecimiento de la sociedad civil y la protección de los Derechos Humanos ligados a la defensa de la vida y los valores democráticos.

### **La Educación Comunitaria y el papel de la LECEDH**

La emergencia de nuevos sujetos históricos, ha dado lugar a campos emergentes como la Educación Comunitaria, a interrogaciones sobre la relación entre ésta y la Educación Popular, así como los retos de la Educación Popular que se ha visto en la tarea de ampliar sus referentes sociales y políticos teniendo en cuenta que "(...) quienes hacen educación en Derechos Humanos, en salud, de género, con jóvenes, con indígenas, con desplazados por la violencia o desde la teología, vienen haciendo elaboraciones conceptuales e inventando metodologías particulares apropiadas a sus campos temáticos" (Posada et al. 1995:10)

Específicamente, en cuanto a la trayectoria de la Educación Comunitaria, estos autores refieren la importancia de evidenciar que la expresión ha sido utilizada en diversos contextos y con significaciones opuestas:

Durante la segunda mitad del siglo XX la hemos encontrado asociada a los programas de desarrollo impulsados por agencias e instituciones internacionales de asesoría a los gobiernos del bloque occidental, también se las utiliza para ubicar todas las prácticas educativas con

poblaciones socialmente desfavorecidas, o para asumirla como el componente pedagógico de los trabajos populares.

(...)

También el concepto de Educación Comunitaria se presenta en la mitad de los años ochenta en las llamadas prácticas de las universidades; (...) surgen como una alternativa generalmente asociada a las prácticas tradicionales que en los últimos semestres realizaban los docentes (p.12).

Así pues, ésta puede ser agenciada desde perspectivas funcionalistas, que pretenden normalizar e integrar grupos sociales populares a la reproducción de discursos hegemónicos, como representar otro tipo de prácticas educativas y discursos, como: "Formación ocupacional, Educación de Adultos, Animación sociocultural, Desarrollo comunitario, empleo útil del tiempo libre (...) procurando una plenitud de la vida humana en el seno de la comunidad". (Quintana, citado por Posada, et al. 1995:3)

La reflexión principal originada desde estos autores, es la posibilidad de pensar la Educación Comunitaria como campo de saber emergente, que reconoce la dimensión ético-política de la educación, problematiza propuestas, metodologías y prácticas de la educación tradicional, en sincronía con la búsqueda por su fundamentación a partir de potenciar la construcción de lo público en una perspectiva solidaria, capaz de ajustarse al trabajo de campo en diversos contextos. No obstante, destacando que así como la Educación Popular, su conceptualización no es unívoca y contempla retos, en el presente, a quienes emprenden un camino de formación pedagógica desde este campo de conocimiento.

Gadotti (2003) reconoce la Educación Comunitaria como expresión de la Educación Popular, en tanto se encuentra definida por un vocabulario expresado en valores propios de la equidad y el entendimiento entre diferentes; el autor destaca la afirmación de La ICEA-LA en La Carta de la Catalina:

La Educación Comunitaria es una de las formas de expresión de la Educación Popular, mediante la cual se busca mejorar la calidad de vida de los sectores excluidos por medio de los movimientos populares en ascenso, que están organizados en grupos de base, comunidades, municipios, pequeñas empresas, etcétera (p. 385).

Esta definición señala la preocupación por la calidad de vida, ello refiere el conjunto de necesidades humanas materiales e inmateriales, lo que comprende una decisión autónoma

sobre un destino en común y propende porque hablar de la Educación Comunitaria, sea una puesta en discurso de nuevas prácticas educativas y el papel de la educación en lo referente a grupos poblacionales diferenciados y nuevas identidades.

Ahora bien, entre aquellas prácticas educativas que constituyen la Educación Comunitaria encontramos a la LECEDH y espacios de práctica pedagógica como la CES Waldorf. Esta última desde la cual surgen interrogantes como los presentados inicialmente, sobre los cuales se precisa referir que, a partir de este marco comprensivo, como educadores en formación, consideramos la Educación Comunitaria y la Educación Popular, significativas en tanto prácticas en la realidad de los procesos, arguyendo, desde luego, que la nominalidad no determina del todo, las apuestas político-pedagógicas emprendidas en determinada situación.

En el caso del Programa de Educación de Adultos en la CES Waldorf, aunque no sea específico aún su enfoque pedagógico desde la Educación Comunitaria o la Educación Popular, convergen allí elementos de las dos, cuyo diálogo es latente y se materializa en trabajos como el presentado en este documento, desde el cual es posible enunciar el encuentro de estos dos campos cuya comprensión contempla:

- Reconocer condiciones del contexto desde su complejidad, develando circunstancias estructurales, locales que sostienen el sistema dominante y la importancia de la resignificación de subjetividades desde lo educativo y la vida cotidiana.
- Problematización de escenarios de dominación mediante estrategias pedagógicas y comunitarias orientadas a legitimar la dignidad humana.
- Comprensión del carácter político de la educación, en cuanto no es neutra y se desenvuelve en relación a un proyecto de presente y futuro.
- Relevancia de la práctica pedagógica investigativa, cuyo sustento compromete dos sentidos necesarios para el quehacer pedagógico: autoformación constante del educador y producción de conocimiento colectivo a través del reconocimiento de problemas comunes en la comunidad y sus respectivas alternativas.
- Autoevaluación constante, entendida como forma de recuperar nuevos saberes, (estos saberes pueden desprenderse de fallas o conflictos, no necesariamente de logros), y mecanismo para no descuidar objetivos de los proyectos o propuestas.
- Diálogo de saberes cuyo origen se encuentra en la alteridad, como cauce de encuentro entre la historia de vida de las personas con quienes nos relacionamos, haciendo que el

sentido de la escucha sea el derrotero fundamental para la creación de sentidos compartidos.

- Recuperación de la historia no oficial de nuestros pueblos, implicada en pensar un trabajo intergeneracional, para la reconstrucción histórica de comunidades y el entendimiento de situaciones de contexto que han sido pasadas por alto.
- Construcción y fortalecimiento de tejido social propio para la construcción de redes de solidaridad, de fraternidad y respeto en una comunidad para su consolidación. Consta de la construcción colectiva del ¿Quiénes somos?, ¿Por qué somos quienes somos? ¿Para dónde vamos?, y otorga sentido de horizonte a propuestas desde la comunidad.

De esta manera podemos decir, que tanto la Educación Comunitaria como la Educación Popular establecen su encuentro en el espacio de práctica en la CES Waldorf. No es conveniente afirmar la división entre estos campos de conocimiento en este lugar. Por el contrario afirmamos su diálogo, lo cual implica retos a la hora de discutir aspectos correspondientes al papel, no solo de las personas adultas desde su condición económica, sino de su relación con nuevas identidades, con dinámicas en torno al papel de las mujeres, la niñez y las juventudes.

Frente a ello vale afirmar que reflexiones desde Freire (1969) son oportunas en tanto corresponden a situaciones que aún se presentan respecto a la forma de proceder de ciertos espacios educativos. Tal es el caso de una de sus reflexiones en *Pedagogía del Oprimido*, cuando refirió:

Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, "aceptan" fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo (p. 67)

No obstante leer esto pasivamente no da cuenta de otras lecturas respecto a la opresión y la libertad: es decir, la opresión no es un absoluto determinante de las relaciones asimétricas, ni del poder de los sujetos y del todo, en el presente, las relaciones no son completamente asimétricas si damos por sentado posibilidades de resistencia presentadas como fisura de una imaginaria estructura de dominación.

Así también la libertad pensada como conquista y lucha, se puede decir, desconoce el valor de ésta como producción subjetiva y colectiva en un tiempo presente. Esto quiere decir que, en

buena medida, la libertad parece planteada como algo objetivo, algo que no está al alcance de acciones cotidianas, sino como algo conquistado en masa y a futuro.

En esa medida, pensar la libertad supone una conciencia de poder que no suprime sino crea, hace posible transitar instancias de acción política desde lo educativo, lo comunitario, lo institucional, etcétera. Ese poder que permite a los sujetos independientemente de su condición económica, situarse en un campo donde su poder dialoga y se encuentra con otros poderes.

En ese sentido, si la lectura de clase no intersecciona con otras lecturas de la realidad, la Educación Popular ingenuamente puede caer en el vicio de reproducir una lucha en la que no caben otras luchas, así como tampoco otras identidades. Ya lo expresaron en décadas pasadas Posada, et al., (1995) en el documento donde plantean: "Sería ingenuo tratar de unificar estas prácticas fragmentadas [refiriéndose a la educación en derechos humanos, de género, con jóvenes, con indígenas, etc.] en un discurso englobador de la Educación Popular" (p.10)

Es claro que la Educación Popular toma distancia de la "educación bancaria". Sin embargo esto no significa que no pueda caer en la reproducción de sus vicios. Ya lo ha especificado Paulo Freire en *pedagogía del oprimido*<sup>16</sup> y reafirmado en *Pedagogía de la Esperanza*. No obstante, es evidente que en el presente esa especificación es ajena a algunas prácticas educativas donde se reproduce un discurso liberador al tiempo que se es incoherente con el proceder.

Esto se presenta como reto para la Educación Comunitaria, desde su apuesta ética, política, pedagógica e investigativa: dar lugar a estos debates, reconociendo su lugar de enunciación que como bien lo expresa el *documento maestro para la renovación del registro calificado* (2013) de la LECEDH:

Esta propuesta curricular [de la LECEDH] supone la asunción de los procesos históricos y la apertura a opciones de futuro [vale agregar, opciones del ahora]. Por una parte reconoce las pérdidas de centralidad y hegemonía del estado docente y la crisis o vaciamiento de propósito del proyecto de constitución de un Estado Nación excluyente, injusto y violento tal como o configuró la modernidad liberal. Esto significa aceptar que el hacia adentro del sistema educativo no abarca la totalidad en dispersión de los ancestrales, ni de las nuevas ciudadanía que reclaman el

---

<sup>16</sup> En esta lectura se refiere específicamente *Pedagogía del Oprimido*, considerando su momento histórico y reconociendo que no es la única lectura de Paulo Freire, sino que constituye un referente fundamental en la Educación Popular. En *Pedagogía de la Esperanza* son evidentes varios cambios y críticas de parte de Freire al proceder de educadores que se ufanan con el discurso liberador.



conocimiento de la diferencia y la equidad, ni de las novedosas prácticas educativas que existen en el conjunto social (p.2)

Por lo tanto supone un reto, también, en el marco de prácticas escolares en las cuales "(...) existe toda una trama de relaciones que no pueden explicarse mediante metodologías de corte positivista: intersubjetividad, interacción, comunicación, ética..." (Ortega Ruiz, 2004:6). Y desde la Educación Comunitaria constituye reflexiones pedagógicas, más aún cuando hablamos de un campo de conocimiento, cuyos cimientos comprenden escenarios tanto en el aula, como fuera de ésta en un momento histórico donde los Derechos Humanos suponen el planteamiento de estrategias pedagógicas, al hablar de comunidad, alteridad, nuevas identidades, género, vida cotidiana, etc.

Estrategias necesarias de ser pensadas en pro de exigencias efectivas en términos de derechos. Apropriadas para pensar una pedagogía de los Derechos Humanos, donde lo jurídico no sea ajeno a la vida cotidiana; donde el cuerpo se vea implicado en la composición de relaciones de alteridad cuyas bases comprenden espacios de convivencia para el derecho a la existencia, a la vida en el sentido de una vitalidad equilibrada: con los otros, el entorno y las posibilidades de acceso a medios económicos, políticos y culturales.

Es aquí donde subyace nuestra necesidad de preguntarnos por cuáles caminos investigativos y pedagógicos se orienta esta propuesta, junto a la lectura que supone el acercamiento a un espacio de práctica pedagógica y los aspectos sociopolíticos de su ubicación geográfica.

## **ENTRETEJIDO: RELEVANCIA ENTRE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA LECEDH**

Encontramos significado en la palabra entretejido, cuando su puesta en discurso nos concede una mirada metafórica del diálogo entre la investigación acción y la práctica pedagógica en la CES Waldorf. Así mismo del diálogo entre la Educación Popular y la Educación Comunitaria.

Para hacer referencia a la Investigación Acción es primordial establecer las vertientes desde las que se origina: la primera la encontramos en la tradición positivista de "orden y progreso" establecida por Auguste Comte, con la tesis de dinámica y estática social, que justifica la

construcción de la sociedad industrial y se dirige hacia el funcionalismo estructural en conveniencia de los grupos políticos dominantes. La segunda, es creada desde la escuela marxista, que más allá de entender el mundo propende por su transformación de acuerdo a los intereses de la clase trabajadora.

Ésta puede adscribirse a distintas lógicas, según los intereses concretos y las coyunturas del devenir histórico. Esta forma de producción de conocimiento suscita pugnas en cuanto a la relación entre teoría y práctica e ideología y ciencia. Ello permite un cuestionamiento de la acción investigadora como modificación intencionada de la realidad, que produce consecuencias que modifican o transforman realidades sociales y se encuentran determinadas por intereses, valores, normas, fines objetivos, etcétera, relacionada con una acción en potencia. (Oquist; 1977: 18). Según afirma este mismo autor:

Las implicaciones epistemológicas de los planteamientos anteriores significan que entre lo material (los ambientes natural, social y objetivo) y lo ideal (la inteligencia humana), no hay sujetos ni objetos estáticos de la realidad. En cambio, existe la praxis, la unión dialéctica de la práctica basada en los sentidos y de una inteligencia humana comprometida en actividad social creadora, selectiva y crítica (p.20)

De esta manera, las necesidades humanas, definidas socio-históricamente dentro de contextos concretos, constituyen el punto de partida en el proceso de producción de conocimiento. En Latinoamérica se destaca el sociólogo brasileño Joao Bosco Pinto, quien se basa en la *Educación Liberadora* de Paulo Freire, para asumir el proceso de I.A. como el diagnóstico, programación ejecución y evaluación de proyectos de acción como parte de un proceso mayor de aprendizaje. (Torres, 2010:15)

A partir de las radicalizaciones de las luchas sociales en los años 70's y 80's, nace la Investigación Acción Participativa (IAP), vertiente sociológica de la Investigación Participativa, que según elaboraciones de Orlando Fals Borda (citado por Bosco Pinto, 1987), tiene como principios metodológicos: "autenticidad, antidogmatismo, devolución sistemática, retroalimentación de intelectuales orgánicos, desarrollo de una ciencia modesta basada en técnicas dialógicas" (p.17), considerando además que su propósito como lo expresaron Fals Borda y Anisur (1989):

(...) no ha sido ni es la fabricación de un producto terminado, hacer un fácil ante proyecto totalmente definido o proponer una panacea. Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié

en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes (p.17)

A partir de los planteamientos anteriores, resaltamos que la Investigación Acción, como modalidad de la Investigación Participativa, se ha desarrollado a partir de la necesidad de tener un mecanismo pensando la interacción entre el pensamiento popular y el científico: incidencia de la comunidad en la construcción de conocimiento. En este sentido es precisa la participación comprometida del investigador en cuanto al reconocimiento del otro, una lectura más amplia de la realidad y posteriormente organización y movilización en torno a un cambio estructural de la sociedad. Sobre esto Bosco Pinto (1987) refirió:

(...) la Investigación Participativa va históricamente abarcando un número relativamente grande de estrategias, mediante las cuales la población (segmentos o grupos de la población, fracciones de clase, comunidades locales y otros) participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases de un proceso de investigación. En otras palabras, no hay una sola investigación participativa, sino varias modalidades de investigación participativa (...) 1) La investigación-acción, 2) La investigación-militante, 3) La auto-investigación, 4) El levantamiento participativo (enquete-participation), 5) El auto-diagnóstico, 6) La auto-evaluación, 7) El levantamiento concientizante (encuesta concientizante). (p.16)

En lo referente a nuestra práctica, la Investigación Acción toma relevancia y entreteje su encuentro con reflexiones pedagógicas que resultan en una comprensión de los relatos de vida como estrategia pedagógica. Pero ello comprende, indiscutiblemente, herramientas y estrategias constitutivas: observación participante, compromiso con la práctica pedagógica, cartografía social, diseño de herramientas investigativas como la cartografía corporal<sup>17</sup>, relatos de vida, experiencias de aula, entre otras estrategias y espacios que serán abordados en páginas posteriores.

Así pues, es oportuno referirse al carácter social de la LECEDH y su espíritu investigativo, entendiendo éste como uno de los ejes fundamentales en pro de la integralidad en la formación de Licenciados en Educación Comunitaria, respecto a su contexto y las relaciones sociales

---

<sup>17</sup> Nominamos cartografía corporal, la actividad desarrollada en el taller que titulamos "el cuerpo como territorio" (al respecto se amplía información en el aparte "Relatos de vida como estrategia pedagógica en la Educación de Adultos"). En éste se comprenden siluetas corporales, en las cuales es posible ubicar gráfica y escrituralmente momentos importantes de la vida de las personas, a fin de recuperar relatos de las historias de vidas y comprender su lectura en torno a los lugares desde los cuales se enuncian las personas (procedencia), los procesos de subjetivación que han influido en sus formas de ser, actuar, pensar, etc., en torno a su pasado y presente biográfico.

propicias para la creación de nuevas prácticas educativas, concordantes con la reflexión en torno al saber pedagógico. Elementos que permitan a estudiantes en formación autoevaluar y evaluar las prácticas con la comunidad, consecuente con sus aportes en la práctica pedagógica.

La investigación es entendida, entonces, como reflexión encaminada al acercamiento a espacios socio-educativos con el fin de generar lectura crítica y, a partir de éstas, situar prácticas educativas en pro de superar o configurar formas tradicionales en la investigación. Pero, así mismo, superar tensiones convertidas en guerra que provoca reducción en los desafíos de la investigación a una sola lectura de las realidades. Ello implica pensar comprensiones de la realidad no solamente desde el componente de análisis económico, sino también desde otros aportes en la investigación, no orientados por dogmatismos. Precisamente, Fals Borda y Rahaman (1988) en torno a esta reflexión refirieron:

Los de la IAP, si bien a veces hemos tenido la tentación de creer que hemos estado desarrollando un paradigma alternativo en las ciencias sociales, nuestra actitud ahora es más cautelosa (...) no querríamos convertirnos en cancerberos autodesignados por el nuevo conocimiento para dirimir cuáles elementos son científicos y cuáles no. Hacer el mismo juego de [algunos] colegas del rutinario ámbito universitario, el juego de la superioridad intelectual y control técnico del cual nosotros desconfiamos. (p.20)

Esta referencia implica reflexiones sobre el papel de los intelectuales que, apropiado de los relatos de vida, nos permite situar lecturas donde se interroga la relación entre el maestro y los educandos, así como la movilización de discursos en los espacios educativos. Es decir, de qué forma el papel de los relatos no es unidireccional, pues su puesta en discurso (oral o escrito) se instala en un campo donde el relato puede o no tener una intención política transformadora. En donde el relato me sitúa como maestro en la posibilidad de disponer mi relato, para establecer un encuentro con otros relatos más allá de dogmatismos (como puede pasar en discusiones religiosas) y creencias promotoras de la supresión del otro.

Por eso es importante especificar que, en cuanto al proceso investigativo, los relatos se proponen tanto como estrategia pedagógica (la cual es centro en ésta tesis), toda vez que su potencial en términos pedagógicos implica su comprensión como potencial político en pro fortalecer relaciones comunitarias, leer el pasado para interrogar el presente (y viceversa) y buscar/encontrar caminos dispuestos para agenciar reivindicaciones de derechos, generar procesos organizativos y acciones colectivas.

## REVELACIONES PEDAGÓGICAS: CUERPOS, SUBJETIVIDAD Y VIDA COTIDIANA.

*(...) la política, al igual que las ciudades, está hecha de deseos y de miedos. No es obra exclusiva de la mente, ni del azar y, por lo tanto, sólo interrogándonos por los sentimientos involucrados podemos reflexionar que es una política razonable.*

Norbert Lechner (1998:13)

De acuerdo con las palabras de Lechner (1998) es apropiado considerar, además, que la política<sup>18</sup> no solo es obra de la mente, ni en los deseos. Pues, su configuración desde la vida cotidiana tiene lecturas específicas en los cuerpos: los cuerpos configuran relaciones políticas desde sus expresiones y su relación con aspectos como la autoestima, las condiciones de pobreza, abandono o cuidado, el maltrato, etcétera. Respectivamente en vigilar y castigar, Foucault (1976) hace referencia al cuerpo analizando que éste:

*(...) está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado). (p.26)*

Así pues, el cuerpo tiene un lugar importante en el análisis de nuestras relaciones políticas, por tanto, también, es expresión de incertidumbres; en su singularidad expresa de variadas maneras: en él puede aparecer el miedo, la tristeza o, por el contrario, la alegría. También puede ser un mapa de revelaciones. Así como se expresa ante la incertidumbre, sin palabras

---

<sup>18</sup> Se entiende la política y lo político de acuerdo con la lectura de Chantal Mouffe (1999): 'lo político', ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales, y 'la política', que apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por 'lo político' " (pág. 14).

esboza relatos cuya enunciación en prácticas educativas conceden lugar a la pregunta y la pregunta a reflexiones pedagógicas.

Como lo expresamos en páginas anteriores, respecto a nuestro encuentro con las personas adultas, "es importante dar cuenta de sus corporeidades, precisamente porque desde ellas el proceso educativo en el Programa, da consistencia a acciones educativas adecuadas para crear y fortalecer la autoestima, al lograr reflexionar sobre sí mismas y encontrar nuevas formas de verse, saberse y hacerse en el mundo". Pero no solo eso, también formas que constituyen construcción de espacios para saberse capaces de emprender acciones políticas en la posibilidad de "...pensar y asumir la política desde otros referentes, lugares y acciones instituyentes, ejercida por sujetos dotados de autonomía, creatividad y con apuestas por otros órdenes sociales a construir" (Martínez & Cubides Martínez ,2012:74).

Desde luego, no es solo el cuerpo en su singularidad ante la incertidumbre, también el cuerpo en su pluralidad es asistido por la duda frente a los sucesos de nuestra crianza, nuestras experiencias educativas, familiares y sociales. Cada una desde la cual interrogamos el lugar de nuestro quehacer pedagógico que de acuerdo a lo expresado por Skliar y Téllez (2008):

Si cada cuerpo singular lo es como cuerpo plural inscrito en la pluralidad de cuerpos plurales – el cuerpo plural de la familia, el cuerpo plural de una escuela, el cuerpo plural de una ciudad, el cuerpo plural de una sociedad, el cuerpo plural del lenguaje, el cuerpo plural de una colectividad con su pluralidad de cuerpos simbólicos, imaginarios y lingüísticos, etc.–, los esfuerzos [educativos] han de orientarse a que los encuentros [en los espacios educativos, la familia, etc.] se liberen de toda pretensión de homogeneidad, pues *sin el Otro, desaparece el encuentro y sin él la vida se amputa en el empeño de lo Mismo* (p.131)

Y el empeño de lo mismo se reproduce en la vida cotidiana, cuyo acontecer agrupa elementos para la constitución de subjetividades.

Entretanto, preguntarse por el cuerpo implica interrogar la vida cotidiana. Por ello y siguiendo a Lechner (1998), es preponderante resaltar que "(...) A menudo se analizan la dinámica institucional, la estrategia de los actores y los condicionamientos económicos sin considerar debidamente la experiencia diaria de la gente, sus miedos y sus deseos" (pág. 19). De igual manera se ha analizado la historia y se siguen analizando las relaciones que configuran los sujetos, que vistas desde dos ventanas comprenden a) actos básicos como comer, buscar refugio, vestir, etc., y b) actos más complejos en donde se ven implicadas las formas de

organizarse en comunidad y las formas de crear cultura, que bien están relacionadas con la configuración de formas de organizar la vida social, lo cual quiere decir: formas de ejercer prácticas que constituyen un ejercicio político.

A partir de ello, se puede hablar de la vida cotidiana en diferentes situaciones espacio-temporales y dependiendo el grado cultural y educativo de las personas. Por ejemplo, en un espacio educativo se da, si se quiere, una interacción de cotidianidades; el educador tiene un nivel de conocimiento que, aunque no lo hace más que el educando, supone una comprensión del mundo y de la realidad abierta a más posibilidades de interpretación desde las cuales el ha superado acciones que antes le eran cotidianas, para instituir las por nuevas que se convierten en cotidianas modificando su modo de sentir, pensar y actuar.

La vida cotidiana está relacionada con la creación de cultura, por ende con la construcción de la política, puesto que se instituyen modos de sentir, pensar, actuar a partir de la interacción de los sujetos con el mundo. La interacción que el sujeto tiene con el objeto, con el símbolo y con otros sujetos genera dinámicas que se comparten en tanto le permiten interactuar con el mundo. Por consiguiente la vida cotidiana deviene necesidad, la necesidad crea la vida cotidiana, de la necesidad de relacionarse, por ejemplo, el sujeto instituye modos de hacerlo, mediado por otros va encontrándose con nuevas formas de hacerlo que se instituyen y reemplazan. Es la vida cotidiana la que permite al sujeto insertarse en una relación dialéctica con el mundo. Así ésta se constituye como resultado de esa relación dialéctica y de esa relación emerge la creación de relaciones que pueden reproducirse o trascender.

Leer la vida cotidiana implica comprender su complejidad más allá de lo obvio en el acontecer diario, "(...) se trata de una noción multifacética, cargada de connotaciones generalmente polémicas, pero no explicitadas" (Lechner, 1998:53). Por medio de ese planteamiento, es posible situar una de esas connotaciones: la naturalización de prácticas en el sujeto. Frente a ello, cabría aproximarnos a una lectura de la modernidad, puesto que a partir de ésta se ha planteado la sucesión de la historia como predeterminación absoluta de los sujetos, y como naturalización de prácticas civilizatorias cobijadas por un proyecto político y económico cuyos principios se fundamentan en una razón capitalista y patriarcal excluyente de otros proyectos.

No obstante, el sujeto en su permanente búsqueda determina su existencia en tanto niega y transforma –explícita o implícitamente- predeterminaciones externas que subyacen a dichas prácticas: es decir, en su condición predeterminada hay fisuras que dan espacio a la resistencia

y lugar a interacciones mediadas por relaciones de poder. Esto no quiere decir, que la resistencia con miras a la transformación se logre en todos los sujetos, pues para ello es necesario un grado de conciencia que le permita a estos dar cuenta de su resistencia, para hacer frente a la predeterminación y en ese caso es donde se complejiza la relación entre la vida cotidiana y la construcción de la política.

Con lo dicho hasta el momento, hablar de vida cotidiana no es caprichoso y su complejidad en torno a la relación con la construcción de la política y las subjetividades, nos ubica en una discusión que supone tres aspectos fundamentales: En primer lugar, considerar que "(...) tal vez el aspecto más relevante de la vida cotidiana sea la producción y reproducción de aquellas certezas básicas sin las cuales no sabríamos discernir las nuevas situaciones, ni decidir qué hacer" (Lechner, 1998:57). De otro, que la vida cotidiana no es una sola como generalidad, por lo cual es necesario profundizar interrogantes como el que formula Lechner (1998):

¿Se trata de una categoría universal? La pregunta es si aquello que entendemos nosotros por vida cotidiana sería una característica de toda la sociedad, en todo el mundo y todos los tiempos ¿Se puede aplicar la noción al estudio de la clase obrera inglesa y del campesinado vietnamita, de Sor Juana Inés de la Cruz y los marginales en Ciudad de México? ¿Tiene sentido hablar de la vida cotidiana en el Perú de la colonia? Un argumento sería insertar la vida cotidiana en la oposición de la esfera privada y pública y situar ésta en la diferenciación propia del capitalismo (p. 61)

Y, en tercer lugar, la vida cotidiana como posibilidad de resistencia, puesto que si leemos las resistencias como una condición inexorable de los sujetos -en tanto buscan transformar situaciones como la esclavitud y prácticas de objetivación contrarias a la voluntad, además, mediadas por su relación con otros y con el mundo- podríamos leer también su intrínseca relación con la vida cotidiana y la construcción de la política. Ello si se tiene en cuenta que la relación de estos aspectos alude, necesariamente, al acontecer histórico impuesto desde la modernidad occidental. Pero, sobre todo, a las resistencias que directa o indirectamente, han contribuido en las relaciones que hoy se instalan en el campo de la política y de lo político y constituyen un punto de inflexión ineludible, cuya influencia, en oposición al proyecto civilizatorio de modernidad, cuestiona modos de ser, sentir, pensar y actuar, por ende relaciones configuradas desde la vida diaria y la influencia de estas en el modelo de sociedad.

Paralelamente es preciso leer la vida cotidiana en conjunción con la constitución de cuerpos – como lo mencionábamos al iniciar estas aproximaciones conceptuales– y de subjetividades,



pues estos se configuran como terreno en el cual pueden o no transformarse modos de subjetivación que inciden en formas de organización de la vida y en la interacción que pueden o no tener los sujetos con aquello que se comprende como política<sup>19</sup>.

Es importante dar cuenta que nos anteceden constituciones de subjetividad configuradas por una idea de sujeto como arquetipo para la reproducción de un orden social establecido. Sujeto<sup>20</sup> que si bien no está completamente determinado, incorpora -en términos de Bourdieu- *habitus* desde los cuales se constituyen subjetividades sujetadas a modos de sentir, pensar, hacer y actuar y constitutivos de espacios de socialización que territorializan subjetividades instaladas en el ejercicio del poder que "(...) consiste en guiar la posibilidad de conductas y poner en orden los posibles resultados" (Foucault, 1995:181).

Entendemos la subjetividad como la construcción que el sujeto hace de sí a partir de las prácticas sociales en las cuales interactúa. Es una construcción del sujeto a partir de sus experiencias y encuentros con otros, configuración que nos habla de vidas, conocimientos, personalidades, formas de ver el mundo. Todas éstas, que, medidas por el proceso educativo pueden responder a transformaciones en términos de organización de la vida o a dinámicas reproductoras de condiciones desfavorables en el lugar donde sucede el sujeto. En el caso de este trabajo Ciudad Bolívar como lugar donde existen condiciones influyentes en la constitución de subjetividades que podríamos llamar (por las características y realidades del lugar) "marginadas", que adoptan ese papel dadas sus historias, las interiorizaciones que hacen de su "yo" situado en el mundo, y la absorción de adjudicaciones que agentes externos hacen de ellos a propósito de reproducir lo que podríamos llamar subjetividades alienadas.

En esa medida tenemos que preguntarnos por las subjetividades, sobre todo por las condiciones en que se constituyen y los procesos de subjetivación posibles desde prácticas pedagógicas en las cuales, más que preguntarnos por el interior de lo que ocurre, nos

---

<sup>19</sup> La política, situada en el poder constituido del Estado racional moderno, emana del consenso racional de los individuos, quienes aceptan una sumisión contractual voluntaria que implica una delegación o transferencia de su poder constituyente (...) a cambio de derechos y garantías individuales en un marco normativo y jurídico específico. Desde una perspectiva estrictamente formal y normativa, la política vista desde el poder del Estado *integra y somete*, al mismo tiempo, al conjunto de individuos a un determinado proyecto de sociedad y su respectivo ordenamiento jurídico (Martínez & Cubides Martínez, 2012:69)

<sup>20</sup> En el actual contexto de la sociedad capitalista y del mercado como referencial de la política neoliberal, se sitúa una noción de sujeto coincidente con su definición etimológica: *subjectus*, sujeto a, sometido a los dispositivos de sujeción, disciplinamiento, heredados de la modernidad. Se ubican aquí las tecnologías normativas que condicionan y fijan la identidad política del sujeto al reconocimiento constitucional, donde lo jurídico para como mecanismo para la normalización de lo político (Martínez & Cubides Martínez, 2012:70-71)

preguntamos por el exterior que dar lugar al interior donde sucede el proceso educativo: preguntarnos por las condiciones vecinales, familiares, escolares y su influencia en los procesos educativos, esto es: por la constitución de cuerpos singulares y plurales.

Al hablar de subjetividad es indispensable tener en cuenta como lo plantea Zemelman (1997) "las necesidades como expresión sintética del movimiento en el tiempo y en el espacio tanto del individuo como del colectivo" (p.22). A saber, que no hablamos de la misma subjetividad, ni del mismo cuerpo entre un territorio donde se carece de condiciones económicas y políticas -en términos de participación y acceso- y otro donde se cuenta con múltiples espacios que permiten al sujeto llevar una calidad de vida con condiciones para potenciarse individual y colectivamente.

En ese orden, "(...) La subjetividad no viene dada, se produce socialmente de manera constante a la corporeidad del sujeto en todas sus dimensiones" (Martinez & Cubides Martinez, 2012: 76). De tal manera, no es fortuito reflexionar alrededor de ésta y menos si la involucramos en un campo de análisis que comprende prácticas pedagógicas como nucleamientos constitutivos de la subjetividad.

En esa medida el interrogante ¿por qué la subjetividad? ¿Por qué la vida cotidiana? Y ¿Por qué los cuerpos? nos conduce a una revisión sobre la importancia de cada uno y sus revelaciones, no solamente como categorías de análisis en lo social, sino en el ámbito de reflexiones pedagógicas pues, en primer lugar, la subjetividad puede ser interpretada:

(...) como un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos de dicha realidad. Implica un concepto de lo social a partir de ese dinamismo particular que son los sujetos, los que, en última instancia, consisten en las diferentes modalidades que pueden asumir los nucleamientos de lo colectivo como los espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales (Zemelman, 1997:22).

En segundo lugar, la vida cotidiana cuyo análisis orienta al leer la subjetividad de esta manera, para ingresar a un terreno de comprensión que nos conduce a leer diferentes escenarios de socialización, aquellos que Zemelman (1997) en sus lecturas llama *nucleamientos de lo colectivo*, desde cuales ésta se comprende más allá de aspectos psicológicos, para abordar una lectura dialéctica entre los planos subjetivo y colectivo: esto es, no centrado en el individuo ni en la estructura en sí. Y en tercer lugar los cuerpos:

Pensarnos como cuerpo es asumir que estamos inscritos en la relación de movimientos múltiples de cuerpos y asumir que la potencia de los mismos depende de sus (re)composiciones en el encuentro con el otro. Precisemos: somos cuerpos con una cierta capacidad de hacer cosas para preservar y hacer fecunda nuestra vida, capaces de hacer lo nuevo de la vida que no se circunscribe a la preservación de ciertas funciones o al sostenimiento de un statu quo, pues ella está atravesada por el deseo y los afectos que movilizan determinados modos de hacer cosas que sirven para crear formas de vida fecunda (Skliar & Téllez, 2008: 130)

Conjugadas estas categorías en una relación dialógica, sitúan revelaciones, como la de los *relatos de vida como estrategia pedagógica*, para constituir lugares y referentes que doten de sentido el lugar de los sujetos en la historia superando protagonismos delegados en función de relaciones jerárquicas y en la producción de historias sin la voz de sus protagonistas, sin la comprensión de sus relatos como fuente para construcción de nuevas formas de asumir la vida cotidiana, el cuerpo y la subjetividad conforme a una *política razonable*.

A child's drawing on a light-colored surface. The drawing depicts a person with a round face, short hair, and rosy cheeks. The person is wearing a white shirt with a blue geometric pattern and blue pants. A hand in a red sleeve is holding a pencil near the bottom right of the drawing. The text is overlaid on the drawing.

**RELATOS DE VIDA COMO  
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN  
LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

## ¿QUÉ COMPRENDEMOS POR RELATOS DE VIDA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA?

*...Cada hombre y cada mujer son espejos y ventanas  
que permiten ver un porción de la sociedad en que viven*

Ander-Egg Ezequiel (s.f.)

Este apartado del texto corresponde al primero de los propósitos citados en la introducción, a saber: la generación espacios de trabajo pedagógico, en el marco del proceso educativo con personas adultas, a propósito de reflexionar y comprender los relatos de vida como estrategia pedagógica.

No todo lo que se cuenta puede ser un relato. Aquello cuyo grado de significación es importante en la vida de los sujetos en tanto vivencia, experiencia, constituye uno que bien podemos interpretar a partir de lo planteado por Ricoeur (2006): "el acontecimiento es el que contribuye al desarrollo del relato" (p.10)

Por lo mismo es importante comprender que:

Definir un relato no es fácil. Podríamos dar muchos ejemplos de los relatos y decir que las crónicas que las personas hacen sobre lo que han vivido son relatos, como lo son las narraciones literarias e historias y también los grandes relatos científicos que definen las cosmovisiones del mundo. A veces se restringe la palabra relato a los cuentos o narraciones fantásticas, pero el relato no se restringe al campo de la ficción (...)

Lo importante del relato es que es la forma básica y natural como las personas le dan unidad, sentido y continuidad al mundo que los rodea a la historia vivida y aun a lo incierto y desconocido. (Vasco, Carlos E. et al. 2001:87)

Desde nuestra práctica pedagógica, observamos que los relatos de vida suelen estar relacionados con acontecimientos cuyo impacto afecta la subjetividad. Su reconstrucción tanto oral como escrita, se produce contemplando aspectos como el recuerdo, la memoria conjugada entre pasado y presente, siendo como lo plantea Marc Auge (citado por Blair Trujillo, 2008) que hablar de estos "...no alude solamente a las formas literarias consagradas, sino también a

los relatos que adornan cada vivencia individual, cada vida en transe de vivirse y de narrarse” (p.97).

Estos pueden ser interpretados no solamente desde la oralidad y la escritura. El cuerpo tiene aquí un lugar importante en tanto las huellas y su expresividad desde la forma de vestir, caminar, relacionarse, etcétera, dan cabida al encuentro con relatos que se dicen, en un sentido metafórico, implícitamente. Desde esa perspectiva, la comprensión de los *relatos de vida como estrategia pedagógica* alude necesariamente al relato en acepciones desde la *oralidad*, la *escritura* y la *corporalidad*. Entretanto:

“(…) podemos decir que el relato tiene un poder contextualizador, en la medida en que tiene y aporta marcos temporales y espaciales para los acontecimientos que narra, esto es, ubica en sitios y fechas determinados los sucesos y acontecimientos, y, por tanto, los temas, las preguntas y los problemas sobre los que se está tratando” (Vasco, Carlos E. et al. 2001:87)

Estos tienen una relación importante con la historia de vida, ésta se reconstruye con relatos, por lo cual de ella es posible reunir aquellos cuyo contenido en términos pedagógicos aluden a una vitalidad para la enseñanza y el aprendizaje.

Desde décadas recientes, aproximadamente entre los años 60s y 90s, en la investigación social se han involucrado metodologías investigativas como *la historia de vida*. Específicamente, en América Latina, “...la historia de vida dejó de ser un procedimiento periférico para el estudio de la realidad social, después de las investigaciones y los trabajos de Oscar Lewis, en especial con su *Antropología de la pobreza, cinco familias*, publicada en 1961”. (Ander-Egg Ezequiel (s.f): 284) Actualmente ésta adquiere perspectivas de comprensión no solamente en la investigación social; por medio de ella se abre paso a la comprensión de los *relatos de vida como estrategia pedagógica*, más allá de herramienta para obtener información de carácter cualitativo.

Al comprenderlos de esta manera surgen inquietudes en las prácticas educativas: alrededor de planeaciones de clase, temáticas a ser abordadas, diseño de guías de trabajo, entre otras posteriormente materializadas en la estructuración de entrevistas, experiencias de aula, talleres y actividades extraclase. Encontramos en ellos *posibilidades didácticas* apropiadas para interrogar: ¿Cómo es posible resignificar subjetividades, crear procesos y proyectos comunitarios a partir de involucrar los relatos de vida como estrategia pedagógica?

En torno a esta pregunta se puede recurrir a los *relatos de vida* teniendo en cuenta *lo vivenciado* que hay en ellos y *lo que se puede vivenciar* en su permanente construcción. Pues, no solamente nos remiten a experiencias de vida, a la desescolarización o no escolarización; también a la historia del país, a su geografía, a situaciones en las cuales las personas adultas cuestionan las relaciones de su generación y de generaciones actuales; a la educación promovida por sus padres y madres, a formas de entender situaciones de violencia, etc. Variados aspectos en términos narrativos que se pueden revivir, a través de los relatos, para que las personas interroguen su realidad y la de aquellas con las cuales se relacionan en diferentes espacios.

Recurrir a los relatos, teniendo en cuenta la posible identificación de un *universo temático* desde el cual se vinculan áreas del conocimiento y vida cotidiana. Por ejemplo, la noticia<sup>21</sup>, es uno de los temas abordados en el área de español, éste no se queda en el libro, nos remite a los hogares, a la compra de un periódico en donde encuentran hechos que los hacen cuestionar aquello que pasa en el territorio y se relaciona con hechos pasados. Pero, también a la vida de las personas, sus visiones de mundo y formas de relacionamiento. Esto anclado al área de historia, sitúa, además de aprendizajes sobre temas como interpretación de textos informativos, comprensiones sobre la realidad histórica de determinados contextos. De ahí la interacción y abordaje de temas que trascienden disociaciones entre historia, geografía, español, etc.

Al ser articulados con áreas del conocimiento, generan reflexiones en las que una vida se relaciona con otras, que no son ajenas y configuran prácticas dentro del proceso en donde converso, aprendo, construyo, interrogo con el otro. Por lo mismo, se presentan como medio para reconocer el lugar de las personas adultas como sujetos en una historia no estática y de la cual se encuentran con capacidad de resignificar. También como recursos elaborados de forma escrita, recuperados oralmente y corporalmente para el diseño metodológico de una clase o para pensar un diseño curricular.

Esta suerte de comprensión, considera, como lo plantea Freire (1969), que "(...) es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo" (p.28). Esto se puede interpretar, entorno de los relatos, como

---

<sup>21</sup> En una de las clases se abordó el tema "la noticia". Desde éste se logró un debate con el grupo de educandos, en el que la definición de noticia trascendió debido a la relación que los participantes establecieron con la realidad de Ciudad Bolívar en torno a situaciones como la violencia escolar, los problemas de familia, las relaciones con periódicos informativos que en ocasiones tienden a distorsionar la profundidad en las discusiones generando polémica con informaciones reducidas en amarillismo.

elaboración no construida individualmente, sino con otros mediados por interacciones en el estar "en" y "con" el mundo, en este caso, mediados por el proceso educativo, en medio del cual, se tejen experiencias donde las personas incorporan nuevos relatos -desde las nuevas experiencias en el encuentro educativo- y resignifican sus subjetividades.

Aunado a lo anterior, son valiosas las palabras de Molano (1998) cuando se refiere a las historias de vida como "(...) una manera de evadirse de la reflexión intelectual, del trabajo intelectual, y dirigirse más hacia el conocimiento emotivo y, digámoslo de una vez, subjetivo". (p.103), no porque la historia de vida y los relatos deban escindirse de la reflexión intelectual, sino porque cuando nos encontramos en un espacio de conversación con el otro, desprenderse de conceptualizaciones ya dadas, cuya complejidad no es accesible al vocabulario cotidiano de las personas, es darse la oportunidad de encontrar otras, así como encontrarse con las historias de otros más allá de barreras que distancian al educador del educando. En ese sentido, una de las formas de acercarse a los relatos, como metodología y estrategia pedagógica, consiste en despojarnos de prejuicios y academicismos, para motivar un escenario de reconocimiento del otro y de nosotros mismos, desde el cual se posibilite obtener la riqueza de estos y "(...) comprender mucho más allá de las palabras lo que la gente quiere decir" (Molano, 1998:104)

De ahí que una propuesta pedagógica fundamentada en los relatos como estrategia pedagógica, habría de remitirse a estos a propósito de reconocer su relación estratégica con la alfabetización inicial y con áreas del conocimiento a ser enseñadas, como también, con la apropiación, resignificación y (re)elaboración que las personas pueden hacer de sus historias de vida, ya que éstas conjugan vivencias pasadas necesarias de reconocer y en buena medida superar, para darle paso a nuevas vivencias dado que están sujetas en un contexto con especificidades en las cuales sus relaciones con niñez y juventud, los ponen en constante cuestionamiento frente al pasado, presente y futuro con ellos mismos, sus familias y las dinámicas de sociabilidad en sus entornos.

Correspondientemente, es importante precisar que en un espacio con apuestas como las del Programa de Educación de Adultos, es oportuno recurrir a los relatos de forma progresiva para ubicar a las personas en una lectura de lo que sucede en sus vidas y desde ella, puedan autoevaluarse en consonancia con otros. Así mismo, para emprender procesos que no se reduzcan a lo educativo, sino, por ejemplo: pensar en acciones colectivas cuya trascendencia nos ubica en un marco de reivindicación de Derechos Humanos.



Desde los relatos las personas pueden encontrarse con sus formas de aprendizaje, también con rutas para transformar y nutrir sus modos de relacionamiento. Sucesivamente, estos se encaminarían hacia un propósito no limitado a elaboraciones ocasionales, sino a tramitar el proceso, la resignificación de subjetividades y la construcción de comunidad. Es decir, se convierten en estrategia equipada de herramientas en clave de la dignificación de la vida de las personas y no se limitan al aula de clase. Entretanto comprenden un trabajo en el plano subjetivo y colectivo desde cual se enuncian las siguientes implicaciones y esquema de análisis y comprensión:

### **En el plano subjetivo:**

- ④ Pensar al sujeto con relación a su empoderamiento y resignificación. Eso puede promover el interés de éste para pensarse a sí mismo, en su interacción y participación en espacios públicos y privados.
- ④ Recurrir a relatos significativos de las historias de vida, para proporcionarles valor como material didáctico apropiado para el aprendizaje de lecto-escritura inicial y herramienta para la potenciación de habilidades y conocimientos desde diferentes áreas.
- ④ Hablar del sujeto con relación a su dignidad. Los relatos se cuentan con quiebres y esos quiebres se van sanando en tanto se reconocen como posibilidad de reelaboración. Se puede traducir desde la perspectiva psicosocial lo cual implica preguntarse: ¿Qué relatos cuentan constantemente? ¿Cómo en medio del proceso educativo los relatos adquieren nuevos rumbos en los que tiene lugar la búsqueda de dignidad individual y colectiva?

### **En el plano colectivo:**

- ④ Dar cuenta de cómo los relatos están atravesadas por una realidad individual, colectiva e histórica; por circunstancias que los sitúan. En tanto situados es amplio su espectro, porque no nos remiten únicamente a un sujeto, también a su cotidianidad anclada a modos de sentir, pensar, actuar, estar en determinados lugares y por circunstancias históricas, políticas, culturales, etc.

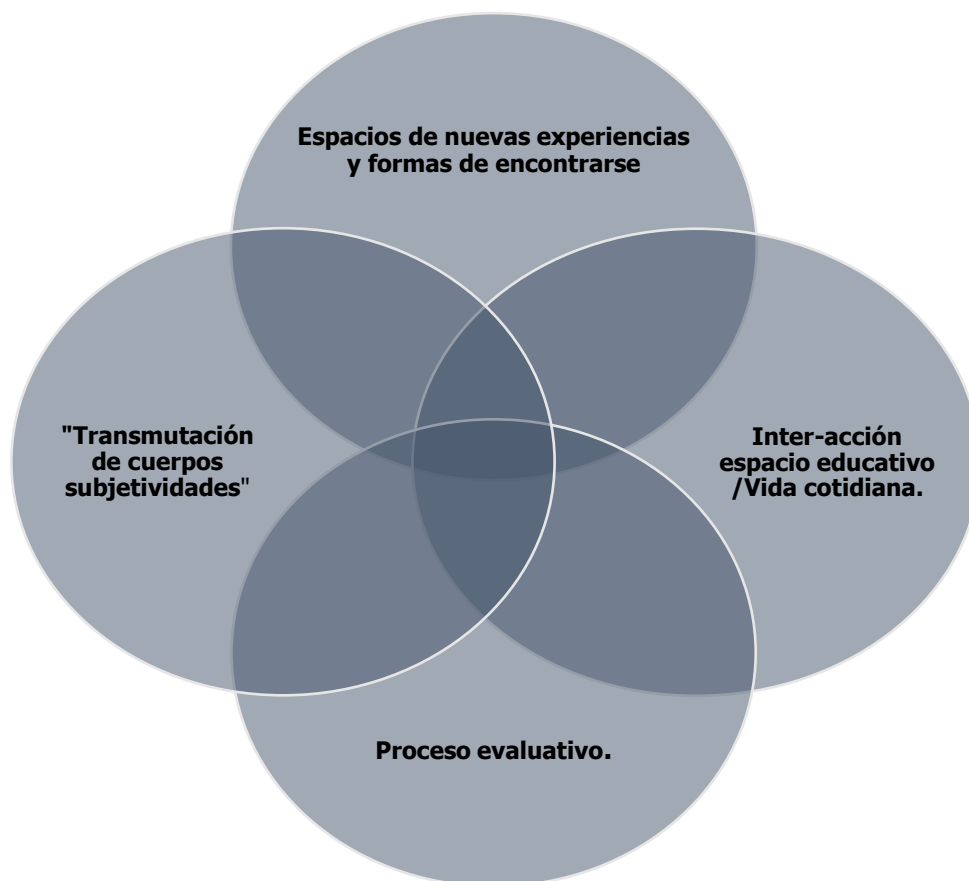
- ④ Que los sujetos lean el pasado de sí y el de otros con el propósito de interrogar el presente, teniendo en cuenta que sus vidas no son estáticas y mucho menos se quedan en el pasado.
- ④ Implica interrogar al sujeto y su presente: ¿de dónde vengo? ¿en dónde estoy? ¿Qué me gustaría lograr con mi proceso educativo? Preguntas generadoras de otras en las cuales tienen una concurrencia en el pasado, en el presente y en un futuro.
- ④ La elaboración escrita de algunos, supone vincular actividades vivenciales propicias para potenciar habilidades, donde aquellos relatos incorporados en los adultos puedan encontrar nuevos caminos para elaborarse y resignificarse más allá de las huellas del pasado. Que permitan en el presente activar sentidos, en clave de transmitir en sus espacios familiares y colectivos subjetividades autónomas.

Todo lo anterior quiere decir que esta comprensión de los relatos, significa el pasado y el presente de los sujetos, para tramitar elaboraciones metodológicas con propósitos de pensar lo educativo y sus implicaciones en las personas como seres que se constituyen subjetiva y colectivamente. Con la ayuda de estos se puede pensar en relacionar sus vivencias y realidades con aquello que ya está escrito, pero no exento de ser cuestionado y transformado. De esta manera adquieren relevancia desde una lectura pedagógica: se convierten en un eje que articula la vida del sujeto con su proceso educativo, y da espacio al aprendizaje para la vida individual y colectiva.

## **ESQUEMA DE ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN**

En el siguiente esquema se propone el desarrollo del segundo de los propósitos fundantes del trabajo, cuya razón de ser es facilitar el análisis de los retos de vida como estrategia pedagógica. Planteamos cuatro campos que consideramos primordiales a partir del trabajo desarrollado en el Programa de Educación de Adultos y la información recuperada a lo largo del proceso a través de diarios de campo, bases de datos, grabaciones, encuentros con los adultos en espacios diferentes al aula y reuniones entre el grupo de practicantes.

Los cuatro campos que conforman este esquema no se presentan con un orden específico, ya que su interacción es circular e intersecciona permanentemente.



## **Espacios de nuevas experiencias y formas de encontrarse**

*Es vital (...) salirse de ese lugar de saber que naturaliza, neutraliza y normaliza, y aceptar que el que aprende es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo. Situar en la apertura que nos coloca en la situación de tener que sostener el desasosiego que provoca ejercer el pensar como gesto que nos arroja fuera de aquello que se nos ha vuelto familiar enfrentándonos a lo desconocido.*

Carlos Skliar y Magaldy Téllez.

Propiciar espacios de nuevas experiencias y formas de encontrarse, constituye, por un lado, superar la intención de albergar educandos en un aula con el propósito de llenarlos de información para obtener una certificación. Por otro, recuperar de los relatos aquello que se

puede considerar significativo y materializarlo en actividades motivadoras para las personas. Por ejemplo: algo que hacían, dejaron de hacer y es de significativa importancia (jugar, pintar, tejer, bailar), o algo nuevo que puede activar deseos que antes se creían imposibles y articulados con el proceso de enseñanza-aprendizaje lo hacen representativo de sus vidas.



<sup>22</sup>Es claro que las personas adultas presentan como necesidad inmediata una certificación; sin embargo para ellos, en algunos momentos, es difícil expresar sus intereses más allá de aquella necesidad inmediata y se quedan callados. Entretanto acuden al proceso suponiendo que éste regula como el de una institución educativa tradicional.

Por eso, se proponen espacios para escucharnos y no sentir miedo en caso de no haber pintado en lo que llevan de vida, no saber leer o escribir; no sentirse intimidados por recordar un juego o burlados por hablar acerca de la música y actividades que les son agradables. De esa forma, nos damos cuenta que alrededor subyacen deseos, miedos e incertidumbres, no siempre explícitas, de las cuales hemos dado cuenta a partir de lo que relatan:

**Marta:** *"Siempre (...) quise pintar, siempre he querido hacerlo y hoy se me cumplió el sueño"*

**Juana:** *"Me gusta mucho toda clase de accesorios: las cadenas, los anillos, los relojes; me gusta mucho jugar fútbol y baloncesto; me gusta bailar toda clase de música y, pues... la naturaleza"*

**José:** *"...el fútbol me gustó bastante, dibujé un balón grande, porque ese fue un sueño que no pude hacer realidad: llegar a ser un futbolista profesional"*

---

<sup>22</sup> Las fotografías adjuntas al documento, fueron tomadas por nuestro equipo de trabajo en el desarrollo de los diferentes talleres. Así también, algunas se tomaron en diferentes actividades del trabajo con las personas adultas y las utilizamos con el permiso de la directora de la Corporación.

**Elena:** "(...) me fascinan las flores, adoro las flores, amo que me den flores en vida, no me [gustaría] que me den flores cuando esté muerta, me gusta que me las den en vida, que yo las pueda coger, oler, ver, sentir las, darles besos, abrazos, amo las flores (...) Amo los aeróbicos, lo que se relacione con el gimnasio me fascina"

Desde estos se puede tramitar la construcción de nuevas formas de encontrarse que constituyen un espacio de trabajo colectivo. Esto quiere decir, que el encuentro es mediado por diferentes espacios no reducidos al aula, desde los cuales se han establecido conversaciones en donde ellos mismos ponen en discusión sus propuestas.

Se ha observado que actividades extraclase, experiencias de aula y talleres que tienen dentro de su metodología el debate, el juego, el uso de varios materiales, entre otras herramientas y dinámicas, favorecen un espacio que motiva el fortalecimiento del programa y la importancia e impacto que tiene para las personas. Esto se refleja cuando, por ejemplo, proponen que



las actividades sean más grupales, permitan compartir lo que ellos tienen por decir y proponer, pues algunos expresan: "Así aprendemos mejor", "así son más chéveres las clases", "así no nos aburrirnos". Opiniones que no son menores y nos llevan a plantear estos aportes desde los sentires e intereses tanto de educadores como educandos.

Nuevos espacios constituyen observaciones más allá de lo que podemos ver de ellos en el encuentro que facilita el proceso educativo, esto es, observaciones que se remiten a las relaciones con sus familias, vecinos y personas de otros barrios. Aquí es necesario dar cuenta de la importancia que constituye el proceso en brindar herramientas para que las personas piensen sus relaciones y las dinámicas alrededor de ellas: interrogar cómo una actitud, un comportamiento, una forma de saludar, de organizar nuestros espacios familiares y vecinales, representan formas de interactuar que bien pueden reproducir escenarios conflictivos o, por el

contrario, producir escenarios de convivencia movilizados por la intención de resignificar y construir dignidad.

Esto cuenta como reflexión pedagógica, pensando en la educación como un campo de interacción entre escenarios desde los cuales dar espacio nuevas formas de encontrarse que permiten la incertidumbre ante lo ya dado y lo que hemos construido en tanto subjetividades. Como plantean Skliar & Téllez (2008):

Se trata (...) de fracturar nuestra voluntad de saber [el saber que se naturaliza como verdad] a favor de esta otra forma de conocimiento que implica aprender desde nuestra propia ignorancia, desde la fragilidad de lo que se enseña y de quien enseña. Porque en esta fragilidad, en su asunción, radica la principal fuerza de la pedagogía que pueda hacerse fecunda para la vida de los seres humanos. La pedagogía que, abierta a lo nuevo, provoca la metamorfosis de lo que creemos ya ser, la pedagogía cuyos logros no pueden reducirse a resultados de procedimientos para hacer que alguien hable, lea o escriba, sino en hacer que la lectura, el habla y la escritura den qué pensar y decir, en abrir paso a lo nuevo. (p.146)

A lo nuevo entendido desde los saberes construidos por las personas adultas y los maestros, estos últimos, quienes transitando en un territorio que en algunos aspectos le es ajeno, pero del cual aprende y aporta conocimientos, pueden orientar la constitución de escenarios reivindicativos de experiencias humanas posibles de ser articuladas al saber pedagógico desde la no formalidad.

### **Trasmutación de cuerpos subjetividades**

Contemplar la resignificación de subjetividades, como fundamental en un proceso educativo, para la construcción de lo comunitario, habría de cuestionar el *habitus* de los sujetos en determinado contexto<sup>23</sup>. En el caso del proceso educativo en discusión, ese *habitus* se ve expresado en la incorporación que hacen de condiciones como la pobreza, la marginación y situaciones de violencia reproducidas y naturalizadas como inevitables, que, además, juegan como modos de subjetivación influyentes en la constitución de subjetividades relegadas por instituciones y por sí mismas, así como en la reproducción de dinámicas de sociabilidad limitantes de otras formas de organizar la vida en contraposición a lo establecido.

---

<sup>23</sup> Con referencia al *habitus*, Ávila Penagos (2002) nos dice: "(...) tiene un origen social, porque no es otra cosa que la in-corporación de los social en el cuerpo" (pág.105).

La incorporación de esas condiciones incide en situaciones de violencia, así como en una desconfianza de parte de los habitantes de Ciudad Bolívar hacia personas que llegan a su territorio por cuestiones como las que mencionó Alape (1995) a partir de su acercamiento, hace algunas décadas, con algunos jóvenes de Ciudad Bolívar:

Al escuchar a los jóvenes, fui comprendiendo la razón de esa desconfianza natural hacia los extraños que los visitan. Acumulé toda una argumentación, que los hacía no ver solo como desconfiados sino, incluso, como muy agresivos y con razón. Ciudad Bolívar es un campo de experimentación de fundaciones gubernamentales y no gubernamentales. Cada quien tiene su pequeño feudo de influencias, con un programa que funciona con la dimensión de salvar unas cuantas almas, y al final del año se escribe un informe y en los años subsiguientes se asegura la financiación y los salarios de los funcionarios. Lo mismo sucede con los políticos, con las organizaciones religiosas, etc. (p.26)

Desconfianza expresada no solamente por los jóvenes, también por las personas adultas y no por simple razón de quienes los visitan. Desconfían porque, fuera de su territorio, algunos se encuentran con la exclusión subyacente a etiquetas impuestas políticamente y reproducidas en cierta medida por una *vida cotidiana* cargada de una estética de aquello considerado pobreza y la carga que esto implica, aún más, si le atribuimos condiciones generadoras de *habitus* relacionados con dinámicas de sociabilidad contrarias a búsquedas de dignidad.

Desde experiencias compartidas con compañeros practicantes, se identifican temas sensibles para los adultos, cercanos a la desconfianza y ensimismamiento que generan. Con esta información se pueden proponer temas y contenidos; información que no habría de quedar fuera del proceso dada su importancia para comprenderlo con miras a la consolidación de espacios donde se aborden los Derechos Humanos y el manejo de conflictos. Entre los temas mencionados encontramos:

- Ⓢ Violencia intrafamiliar: manifestada en maltrato físico y psicológico en relaciones de pareja y entre familiares en general. Estas situaciones son comentadas por algunas en los encuentros o evidenciadas por marcas en sus cuerpos.
- Ⓢ Desnutrición: es notorio por situaciones económicas específicas de las personas, además de la desinformación sobre las posibilidades y acceso a una mejor alimentación.

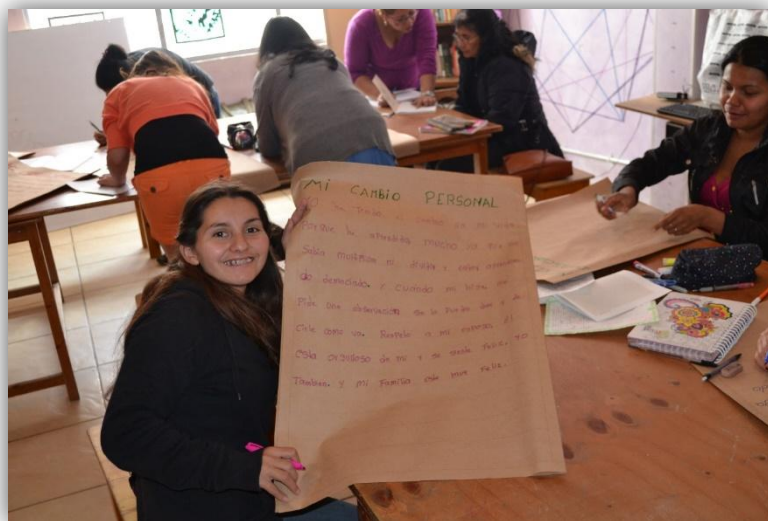
- ④ Autoestima: “es que yo soy muy bruta”, “yo no puedo con eso”, “tras de fea, torpe”, son algunas afirmaciones que, en variadas ocasiones, surgen cuando algún tema se presenta “complicado”.
- ④ Situaciones relacionadas con el desplazamiento forzado: aunque no es explícito, por el tránsito de las personas en esta localidad, se pueden inferir situaciones de desplazamiento relacionadas con el conflicto armado interno, además por desplazamientos al interior de Ciudad Bolívar.
- ④ Desigualdad de género: esta inequidad se presenta en las relaciones conyugales, en el acceso a trabajos, en dificultades para decidir sobre la corporalidad, la vida privada y la vida pública.
- ④ Problemas de salud: algunos participantes presentan deterioros en su salud y al no ser atendidos oportunamente, debido al mal funcionamiento del sistema de salud, ven su integridad deteriorada y maltratada. En la Corporación se ofrece atención y seguimiento a los casos, pero no es suficiente con ello, por lo que se plantea la posibilidad de crear acciones colectivas para la exigibilidad de derechos.
- ④ Dificultades de aprendizaje: en el trabajo desarrollado durante las clases se presentan situaciones donde algunas personas avanzan más rápido que otras, esto ha generado comentarios sobre aquellos que no avanzan al ritmo estimado y “atrasan” el proceso de los demás. Aunque se posibilitan otros espacios, cambio en la didáctica empleada, no hay una comprensión significativa de los contenidos, por lo que podríamos afirmar la existencia de dichos problemas.

Para buscar una transformación de esas condiciones, es apropiado hablar de una *transmutación de cuerpos subjetividades* que implica “(...) emplazamientos cambiantes que trazan nuevos modos de relación con nosotros mismos en la medida en que tejen nuevas formas de relación con los otros y con los mundos de los que formamos parte. De ahí que abra nuevas posibilidades de organización de la vida” (Skliar & Téllez, 2008:128). Esta transmutación no cuenta solamente para las personas adultas, también para los maestros quienes se ven implicados en el reconocimiento constante consigo y de otros, en la confrontación con prejuicios. Una trasmutación tras la cual los relatos permiten acciones pensadas en la búsqueda de dignidad como proyecto.

El cambio de un estado a otro que se produce en la transmutación es un campo de fuerzas que trae consigo nuevas formas de expresión, de sensibilidad y de inteligibilidad, involucrando las



configuraciones moleculares y polifónicas de la subjetividad. De ahí que los encuentros con el otro o los otros en los que se produce la transmutación de los cuerpos sean alquímicos, pues en ellos los cuerpos no se funden en un solo cuerpo, en una sola forma de pensar, de decir, de sentir, de vivir. Por el contrario, tales encuentros abren paso a nuevas y plurales formas de pensar, de decir, de sentir y de vivir, configurándose como acontecimientos en los que las rupturas con las formas dadas de asumir la vida pueden darse entre los pliegues de un libro, de un rostro, de un gesto, de un sufrimiento, de una rebelión, de una indignación ante lo indigno, entre otros (Skliar & Téllez, 2008: 129)



Esto juega como fundamental en la medida que contempla desde los relatos ¿cuál subjetividad constituye a los sujetos del proceso educativo? ¿Qué situaciones problemáticas hay en la vida de estas personas y cómo influyen en la subjetivación? ¿Cómo puede generarse a partir de sus relatos una experiencia

pedagógica que permita dicha transmutación?

Como se menciona en el primer capítulo “se puede leer en los cuerpos de estas personas, una pequeña parte sus vivencias (...) huellas, expresiones tristes, heridas, extrañamiento en sus miradas, miedo, timidez, corporeidades apagadas; formas de vestir que denotan descuidos, entre otras características de la subjetividad que han construido en medio de las circunstancias que los han acompañado biográficamente”, y que nos encontramos en las clases cuando las personas hacen énfasis en la negación de sí mismas con peyorativos como: “soy bruta”, “no puedo”, “no soy inteligente”, “es muy difícil”, “soy impedida para esto”.

Aquello devela autoestimas fragmentadas que al recurrir a la negación de sí, imponen una barrera a sus procesos de aprendizaje, como también inciden en las relaciones con sus hijos e hijas, quienes pueden incorporar estas negaciones en sus subjetividades. De igual manera, devela un contexto de tensión entre la posibilidad y la imposibilidad de ser, más allá de

situaciones que condicionan las capacidades creadoras de las personas. Por eso es preciso proponer un abordaje metodológico a partir de espacios de trabajo que permitan dar cuenta a las personas de sus capacidades. Por ejemplo: las manualidades pueden ser herramientas de trabajo a través de las cuales los educandos se descubren en algo que tal vez hacían o no, pero que las pone en un lugar que visibiliza sus capacidades.



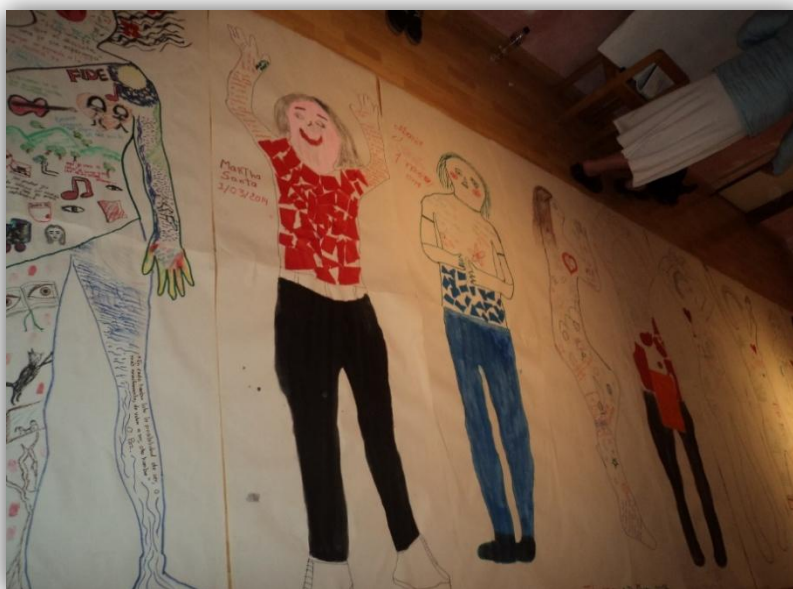
En los diferentes encuentros también pueden ser abordados por medio de actividades en donde nos encontramos para compartir algo, en ese caso, si hay alguna persona que sabe de cocina y puede enseñarle a otros que no lo saben, por medio de esa actividad puede resignificar sus capacidades que se exponen y al mismo tiempo son reconocidas por otros.

En consecuencia, consideramos lo revelado por el cuerpo y las voces de las personas desde sus subjetividades al momento de llegar al Programa, como algo que no podrían descuidarse en primera medida, pues estimamos que superar estas formas de verse ante el mundo, es superar obstáculos en la vida, en sus entornos familiares y comunitarios, por lo mismo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de posibles acciones colectivas.

En esa perspectiva, uno de los talleres -"el cuerpo como territorio"- se puede traducir como uno de los encuentros para dinamizar la transmutación de cuerpos subjetividades. Desde este taller se propuso leer el cuerpo como mapa de relatos por medio de los cuales nos reconocemos de

acuerdo a gustos, creencias, tradiciones culturales de cada uno, etc. Esto da lugar a plantear al interior del programa encuentros con unos otros-diferentes, quienes además de provenir de distintos lugares del país, tienen marcos de comprensión culturales necesarios de involucrar en encuentros donde no se valora una única forma de pensar, sino múltiples formas de pensar, sentir, actuar. A saber: subjetividades encontradas en un proceso educativo.

Aquí la figura del otro resulta vital, pues *la alteridad se configura como el lugar de la diferencia*, como el contrapunto de la composición plural de cada cuerpo que entra en relación con la composición plural de otro(s) cuerpo(s), desplegando la capacidad de afectar y de ser afectado. Por ello, la transmutación de la subjetividad se produce en los encuentros con unos otros que implican una recomposición de los cuerpos en la diferencia. De estos encuentros en los que los cuerpos pueden entrar en una relación de alteridad, los cuerpos implicados experimentan alteraciones en su estado, devienen otros, ya que después del mismo no son lo que eran antes de él (Skliar & Téllez, 2008: 128-129)



Desde aquí nuestra comprensión de los relatos, sitúa la búsqueda de nuevas formas de convivencia y reconocimiento de sí, teniendo en cuenta que, desde lo observado y trabajado con las personas en el Programa y la literatura indagada sobre Ciudad Bolívar, las personas están permeadas por situaciones cuya influencia, les hace configurar subjetividades heridas, ensimismadas, marginadas, etc., que al converger en un territorio donde confluyen multiplicidad de problemáticas, expresiones de violencia y el no acceso a espacios propicios para ampliar sus

marcos culturales, reducen sus posibilidades constituyendo así formas de relacionamiento, que si bien no reproducen los mismos modelos de juventud o infancia de sus padres y madres, sí dinámicas en las cuales están presentes situaciones de violencia opuestas a formas de convivencia más sanas.

Esto no se presenta como desconocimiento del origen sistemático de varias de las problemáticas que aquejan a los habitantes de Ciudad Bolívar; tampoco que se consideren los problemas sistemáticos como aquello cuyas soluciones provienen de agentes externos. Por ello, el propósito de proporcionar herramientas para la resignificación de subjetividades –capaces de agenciar procesos relacionados con reivindicación de derechos y apropiación de espacios– se presenta para dar lugar a replantear formas de relacionamiento con sus hijos, para comprender que sus entornos familiares y comunitarios pueden encaminarse hacia nuevas prácticas y acciones desde las cuales transformar la comunicación con los otros, las formas de verse, de proporcionar a sus cuerpos expresiones y comunicaciones tendientes a dignificarse como sujetos, quienes a pesar de contar con experiencias no significativas en algunos aspectos, cuentan con un presente y medios para vivenciar nuevos relatos y formas de organización de la vida.

### **Inter-acción: espacio educativo – vida cotidiana**

*"Tenemos que pensar en lo que es construible, en vez de limitarnos a lo que ya está conformado, lo que implica un ensanchamiento de lo dado en la percepción, experiencia y conocimiento; ensanchamiento que es producto de una necesidad de realidad, como necesidad de lo nuevo: esto es, de vivencias posibles y de asombro ante los nuevos horizontes históricos".*

Zemelman Hugo y León Emma, (1997:29)

Como pretensión de transformar escenarios de desigualdad y exclusión, lo educativo no habría de limitarse a un único espacio y trabajar en vano con un grupo de sujetos que no incorporen experiencias. Por tanto, se precisa preguntar:

- ¿Cómo se hace posible la inter-acción entre espacio educativo y vida cotidiana?

- ¿Cómo tramitar la posibilidad de construir comunidad, pensando en las redes que hacen posible la construcción de nuevas dinámicas de relacionamiento?



Con miras a dicha interacción, conviene pensar rutas de trabajo desde las cuales lograr el tránsito de las experiencias educativas a la vida cotidiana. Esto implica pensar escenarios donde el sujeto interroga sus formas de comunicación y relación con el otro, porque son éstas, en buena medida, las que nos permiten interrogar la forma como nos

relacionamos en nuestros espacios cotidianos.

Aspectos como la forma de vestir, saludar, apropiarse del espacio, entre otras, pueden convertirse en un tránsito del espacio educativo a la vida cotidiana. Esto se ha visto expresado con algunas formas de vestir con las cuales llegan las personas; conforme avanza el proceso van cambiando, se evidencian mayores cuidados, inclusive la forma de sentarse y expresarse cambia. Esto no es un hecho superficial, por el contrario nos permite pensar en la dignificación no consignada en papeles, sino vivenciada, por ello se incorpora y genera nuevos *habitus* desde los cuales podemos evaluar el impacto del proceso.

La interacción entre el proceso educativo y la vida cotidiana se contempla desde adentro y afuera. Lo que pase al interior de una clase, en un taller u otra actividad se puede comprender como afectación -no entendida en su significado negativo- que cuestiona cómo me veo y me relaciono con el mundo. Se afectan dinámicas de violencia, descuidos que en espacios cotidianos se reflejan en la forma de organizar sus espacios y los lugares de encuentro que tienen con los integrantes de sus familias y vecinos, se afectan la competencia que elimina para creerse más que otros.

En torno a esto, la lectura que nos plantea Zemelman (1997) es precisa en tanto propone una sugerencia metodológica que seguimos en uno de sus puntos:

La apertura de la subjetividad individual hacia lo grupal debe darse en el marco de diferentes ámbitos tales como: la familia, el grupo de trabajo, la misma comunidad, o bien grupos de referencia que pueden ser externos a ésta. Cada uno de esos ámbitos, que puede darse la apertura de la subjetividad individual, a su vez guardan relación con distintos planos en que se pueden dar los nucleamientos de lo colectivo, en tanto se considera a estos como momentos en la constitución de un posible sujeto social (p.31-32)

Es decir al interactuar el espacio educativo con el espacio familiar y la comunidad, es necesario construir un puente de comunicación en el que pueden estar presentes acciones colectivas, que se articulen con otros procesos educativos y espacios reivindicativos de nuevas dinámicas de organización de la vida, como por ejemplo actividades que convoquen a los habitantes del sector, como: cine-foros, basares comunitarios, obras de teatro, ferias, trueques, etc.

### **Proceso evaluativo**

Conviene, en torno de estos campos de análisis, proponer un esquema evaluativo, el cual vincula tres momentos, con sus respectivos criterios y descripción de los mismos. Estos momentos no se presentan fraccionados e independientes, por el contrario, pueden ser leídos en movimiento continuo, en cuanto pretenden involucrar la integralidad del proceso.

Para la puesta en marcha de esta propuesta, destacamos el valor de contar con la participación de los integrantes de la misma en su totalidad: es decir, de las personas participantes que dotan de vida e intención a esta apuesta educativa, junto con los maestros practicantes y la directora. De igual manera es adecuado sugerir un acercamiento al espacio para dialogar con los egresados del programa de Educación de Adultos y, por qué no, con aquellos que no pudieron continuar en el mismo. Ello con el fin de ser coherentes con las apuestas conceptuales sustentadas en este trabajo, enriqueciendo perspectivas para la construcción de un inédito viable.

<b>MOMENTOS</b>	<b>CRITERIOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
		Estos deben establecerse a partir de las

<b>MOMENTO I FORMACIÓN</b>	<b>Objetivos de la formación</b>	necesidades de la población extraídas de las caracterizaciones realizadas, deben ser establecidos por el grupo de trabajo, para darle sentido, perspectiva y horizonte a una posible propuesta.
	<b>Tiempos y espacios</b>	a) Desarrollar estrategias para la utilización del tiempo, a tono de las necesidades de formación, talleres grupales y actividades extra clase) b) Entablar una discusión en torno a las posibilidades de incrementar la jornada de estudio y la complejidad de sus implicaciones, tanto para los participantes como para los maestros practicantes.
	<b>Proceso de enseñanza – aprendizaje de contenidos necesarios para la validación de los cursos</b>	Hasta el momento los contenidos de los niveles se han extraído de libros de texto tradicionales, articulándose a las dinámicas de cada maestro independientemente, si bien son el primer insumo se pueden potenciar los procesos a partir de la detección de temas sensibles para la población y la creación de núcleos temáticos.
	<b>Estrategias de innovación y producción de conocimiento</b>	Recoger y analizar las planeaciones de clase para reconocer cuales son las estrategias que más llaman la atención, creando una base de actividades para que todos puedan impulsarlas en sus aulas.
<b>MOMENTO II INDICADORES</b>	<b>Inscripción</b>	Renovación y actualización de datos de los participantes.
	<b>Asiduidad</b>	Frecuencia, puntualidad y constancia de los participantes en el proceso.
	<b>Deserción</b>	Medición de tasas de deserción. Ello conlleva a pensar también en estrategias para evitarla.

<b>ESPECÍFICOS</b>	<b>Participación</b>	Entendida como el interés de los participantes en los procesos y su aporte a los mismos. También, como la posibilidad de generar dinámicas de trabajo en la cual las personas se expresen y fortalezcan la seguridad, con miras a una participación más allá del espacio educativo.
	<b>Rastreo, registro y análisis de los indicadores</b>	Hacer seguimiento de número de inscripciones, tasas de asiduidad, y deserción, por medio de la recolección de datos en carpetas específicas para cada participante, valorando los motivos presentados en cada situación.
<b>MOMENTO III</b>  <b>GENERACIÓN DE PROPUESTAS COLECTIVAS</b>	<b>Reconstrucción del proceso</b>	Sistematización de experiencias, para la detección de puntos críticos, tensiones y problemáticas como potencias del proceso.
	<b>Conformación de redes de apoyo</b>	A partir del trabajo personal y colectivo, propiciar la creación de redes de apoyo o cooperación, para el fortalecimiento de lazos sociales. Esto vincula el trabajo para la construcción de las redes según la importancia y significado para las personas de acuerdo a la movilidad que hay en el territorio. Por ejemplo desde espacios que permitan interacción espacio educativo-vida cotidiana, se pueden fortalecer redes que van desde la familia, amistades, escuela, organizaciones comunitarias, etc., esto con el fin de propiciar un trabajo colectivo en términos de Derechos Humanos y acciones colectivas.



	<b>Creación de proyectos colectivos</b>	Detectar conjuntamente las necesidades presentes en la población y proponer estrategias para su superación.
--	---	---

En conjunción a este esquema evaluativo, es precisa la presentación de informes y documentos que evidencien el proceso de cada persona, dado el interés por promover procesos de evaluación, autoevaluación y co-evaluación, entendidos como lectura del ciclo de trabajo desarrollado por cada educando y el impacto del mismo en torno a su subjetividad y sus relaciones colectivas.

## **POSIBLES PUNTOS DE PARTIDA PARA LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA**

El siguiente apartado corresponde al tercer y último propósito específico del trabajo, hace referencia al diseño de una ruta temática y metodológica a partir del trabajo pedagógico con las personas adultas, detallando posibles puntos de partida desde los relatos de vida en la Educación de Adultos.

En cualquier programa de educación o de formación con comunidades, uno de los pasos fundamentales, o una de las herramientas que podrían utilizarse es la recuperación de vida de las personas participantes del proyecto y de la historia del entorno de esa comunidad. Es fundamental porque sitúa nuestro lugar como sujetos históricos y facilita la comprensión de dinámicas de nuestras relaciones actuales y realidades en nuestros lugares de socialización. Es comprender, también, que la historia de cada individuo se conjuga con otras, de forma que pueden contribuir biográficamente a que otras personas del mismo entorno se identifiquen con esos relatos y puedan reelaborar los suyos con el propósito de comprender su historia, la historia colectiva, como también, superar situaciones pasadas que los dejan anclados en formas de asumirse como inferiores.

Esta reconstrucción se encuentra atravesada por la problematización de las circunstancias que dan origen a las mismas, construyendo preguntas a razón de reflexionar concienzudamente sobre los sucesos en el marco del contexto global, regional y local, su repercusión en la vida personal y social de las personas, permitiendo ampliaciones de marco de interpretación y

acción, en la medida en que existe proyección hacia ámbitos familiares – generacionales y comunitarios.

Inicialmente el proceso contó con la participación de una practicante, quien junto a la profesora María Antonia fundamentaron los cimientos iniciales del Programa. Desde estos tenemos como recursos una base de datos sobre las personas inscritas, la cual se construye a partir de unos formatos de inscripción que, conforme avanza el proceso, se actualizan de acuerdo a necesidades y características de las personas que llegan. De igual forma, se cuenta con pruebas de ingreso desde las cuales tenemos un primer acercamiento a los conocimientos de las personas o sus procesos educativos de acuerdo con áreas como español y matemáticas.

Metodológicamente los relatos, en este caso, comprenden cuatro escenarios para su recolección y para la planeación del proceso educativo. Son escenarios conjugados como nucleamientos para generar espacios de nuevas experiencias y formas de encontrarse, “transmutación de cuerpos subjetividades”, interacción espacio educativo - vida cotidiana, y el proceso evaluativo. En estos escenarios son recurrentes diferentes relatos relacionados con situaciones como por ejemplo: maltrato por parte del esposo, las relaciones con sus hijos y los procesos educativos, etc.

Desde estos, los relatos son insumo desde el cual se pueden agrupar diferentes temáticas y asignar el lugar de la Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Por eso se plantea el *esquema de análisis y comprensión* presentado en páginas anteriores, pertinente a la hora de comprender la incidencia en un proceso desde esta perspectiva planteada como estrategia circundante en diferentes espacios y tiempos de movilidad para el sujeto: frente a sí mismo, en interacción con su entorno familiar, vecinal y social.

El transcurrir de nuestro proceso a partir de la observación participante, la creación de planes de trabajo como iniciativa personal, el enfrentarse a situaciones complejas in situ, junto a la llegada de nuevos practicantes con diversidad de intereses investigativos, han servido de ruta para pensar esta iniciativa. Pensamos los escenarios que actualmente constituyen cuatro momentos de encuentro con las personas adultas y consideramos fundamentales para la identificación del *universo temático* que comprende un proceso que trasciende lógicas de un programa de validación. Estos son:

## Encuentro inicial: relatos, experiencias y corporalidad

Este momento cuenta con acompañamiento por parte de uno o varios maestros para tramitar formatos de inscripción y pruebas de ingreso. Aquí es posible identificar relatos de las personas a partir de las preguntas que aparecen en estos.



Además de obtener información correspondiente a la composición familiar, el lugar de procedencia, etc., encontramos modos en cómo las personas se relacionan con los procesos educativos, qué materias son de agrado o qué se les facilita aprender más; qué se les dificulta, cómo es su escritura, cuál es la forma de acercarse a estos formatos y pruebas. Así como la

asimilación con el espacio desde su corporalidad.

Desde luego, no se trata de un acercamiento restringido a la tramitación del conjunto de preguntas formuladas en el formato, o desarrollo de la prueba sin orientación alguna. Se trata de un encuentro cercano a una entrevista no estructurada. Junto a las preguntas señaladas, el acompañamiento por parte de los maestros da lugar a nuevas preguntas debido a que algunas personas llegan sin saber leer, ni escribir por lo cual se alteran preguntas del formato y la prueba de acuerdo a la experiencia de cada persona que se inscribe.

*Llenar el formato con don Orlando fue interesante porque en las preguntas de la segunda hoja del formato, conversamos un buen rato y fue posible acercarme a él con mayor confianza. Junto a las preguntas que iba contestando me contaba que dejó sus estudios primarios porque se fue de la casa cuando estaba cursando 4º de primaria y desde ese entonces ha sido una persona que se ha enseñado a hacer las cosas independientemente. En parte por eso no volvió a retomar sus estudios, y ahora decidía retomarlos por razones como: "mejorar las relaciones con los clientes de mi tienda", "por las relaciones con mis hijos", entre otras razones como considerar que estudiar es importante para la vida (...)*

*Una reflexión con los formatos, es que nos permiten responder y saber que más allá de colocar simples respuestas a las preguntas, es ubicar el contexto de las personas, pues tal fue el caso de don Orlando quien respondió que le gustaba las matemáticas apoyado en su experiencia como trabajador independiente. (Diario de campo sábado 16 de marzo del 2013)*

Tras los formatos hay un contenido como referencia para los relatos, allí consignan una pequeña parte de lo que son al momento de ingresar al Programa de Educación de Adultos, y con el acompañamiento de los profesores a la hora de tramitarlos comparten narraciones apropiadas para orientar el proceso que reúne a personas de diferentes edades y regiones del país. De igual manera, este primer momento devela aquello expresado con sus cuerpos y desde estos, también es posible leer parte de sus relatos (en la mirada, en las manos, en el rostro). Por ejemplo: algunas señoras llegan y sus edades oscilan entre los 28 años pero sus corporeidades reflejan edades mayores. Cuando uno conversa con ellas, efectivamente, han sido mujeres cuyas vivencias llevan consigo cargas expresadas en sus cuerpos, en las formas de expresarse y movilizarse en el espacio.

También se inscriben personas que presentan dificultades en su salud visual, entre otras dificultades, que tenemos en cuenta ya que es fundamental plantear acciones educativas sin descuidar aspectos como la salud de las personas, de lo contrario sería paradójico adelantar un proceso de enseñanza, si se descuidan las condiciones corporales que permiten encontrar o no significativo dicho proceso.

Entre otros aspectos, desde las pruebas, uno puede dar cuenta de los intereses de las personas en cuanto a los aprendizajes. Esto es relevante, porque desde aquí se establece la necesidad de diferenciar, por ejemplo, el proceso educativo entre una persona de 18 años y de 40. Los intereses, necesidades y experiencias son diferentes, por tal motivo es indispensable generar acciones para comprender cada proceso sin la intención de homogeneizar y trazar una única línea de enseñanza-aprendizaje.

Así, este momento implica un primer acercamiento con los relatos de las personas. Desde éste se pueden recuperar los relatos para identificar:

- a)** Aspectos relacionados con la persona y su corporalidad. Se tienen en cuenta su forma de escritura, relación con los textos y la información encontrada; su vocabulario, forma de comunicarse y acercarse a los profesores y otras personas.

**b)** Situaciones recurrentes sobre generalidades y particularidades sobre las cuales es necesario trabajar. Por ejemplo, relatos recurrentes están relacionados con:

- ⓐ Autoestima
- ⓐ Relaciones familiares
- ⓐ Profesionalización
- ⓐ Condiciones económicas
- ⓐ Procesos de desescolarización o no escolarización
- ⓐ Embarazos no deseados
- ⓐ Creencias Religiosas
- ⓐ Tradiciones culturales

**c)** Pertinencia de los contenidos a enseñar y posibles modificaciones de acuerdo a las necesidades, cotidianidad e historia de vida de las personas.

Desde estos aspectos se puede obtener (en el caso de las personas que no saben leer ni escribir) un universo vocabular, para la alfabetización inicial, así también información para el desarrollo de espacios como los que se desarrollan en las siguientes páginas.

## Experiencias de aula



Consideramos el aula de clase -así como otros espacios propios de las prácticas pedagógicas- como lugar para propiciar encuentros donde el maestro no sea una máquina que explica o conduce una clase por medio de un monólogo aburrido para los estudiantes o de información

que podría generar confusiones. Más bien un encuentro entre voces, de reciprocidad entre saberes e historias que nos permiten conversar para aprender.

Se debe tener en cuenta la orientación del educador en cuanto a estructuración de secuencias didácticas, lo que implica iniciar de una forma (por ejemplo con un saludo entre todos que es importante como motivación inicial) y conducir varios momentos de clase ajustados a una progresividad que puede tener influencia en los manejos que ellos tienen del tiempo, del espacio, etc. Por lo mismo, es indispensable que la estructuración de las secuencias didácticas planteen momentos de inicio y cierre. No es significativo que un educando termine la clase sin algo aprendido que haya potenciado o visibilizado sus capacidades, porque se puede caer en frustraciones. Por ello es fundamental promover la motivación permanente con actividades orientadas a la construcción de significados y nuevas posibilidades para leerse a sí mismos.

Las experiencias de aula al interior del Programa, han comprendido la planificación de clases, diseñada por cada profesor a partir de sencillos formatos donde especifican las temáticas a enseñar, los objetivos, la metodología de la sesión, algunas observaciones y tareas pendientes.

<b>Corporación Educativa y Social Waldorf.</b>	
<b>Programa de Educación para Personas Adultas</b>	
<b>Profesor a cargo</b>	
<b>Materia</b>	
<b>Grupo (s)</b>	
<b>Fecha</b>	
<b>Tema</b>	
<b>Subtema</b>	
<b>Propósitos:</b>	
<b>Metodología:</b>	
<b>Observaciones:</b>	
<b>Tareas:</b>	

<b>Corporación Educativa y Social Waldorf.</b>	
<b>Programa de Educación para Personas Adultas</b>	
Profesora a cargo	
Materia	
Grupo (s)	
Fecha	
Tema	<b>Lectura y escritura a partir de la palabra "maleta"</b>
<b>1er momento:</b> Trabalenguas, juego de ritmo o alguna actividad de motivación inicial.	
<b>2º momento:</b> Repaso de temas vistos en la sesión anterior.	
<b>3er momento:</b> Socialización de tareas dejadas en la sesión anterior	
<b>4º momento:</b> Trazo	
<b>5º momento:</b> Trabajo de lectura y escritura a partir de la descomposición vocábular de palabras generadoras y conversación a partir del dibujo (a varias manos) de alguna palabra significativa en relación a los relatos de vida de las personas.	

No obstante estos formatos deben ser acompañados por informes que den cuenta del proceso en términos más amplios. Así, por ejemplo, es importante especificar los objetivos, la secuencia y los resultados que se tengan de los espacios, no primordialmente en términos cuantitativos, sino cualitativamente en consonancia con apuestas que comprenden dinámicas sociales y/o comunitarias y avances en temas relacionados con los Derechos Humanos.

Para esto es preciso contar con la opinión de las personas adultas. Desde sus observaciones se presentan aportes para la consolidación de los espacios, la articulación de estos con sus necesidades y la planeación misma desde los aprendizajes generados en su transcurso al interior del Programa.

Con estos formatos se han establecido rutas de trabajo, sin embargo aún es evidente la desarticulación entre algunos niveles de formación y la ausencia de una base temática que se postule como transversal al diseño de una malla curricular. Esto no lo vemos como una falencia, sino como oportunidad desde la cual se plantean, precisamente, esta comprensión de los relatos, acogidos a la idea de aportar a la construcción del programa desde una perspectiva humana y vinculante de actividades apropiadas para desnaturalizar prácticas que juegan como modos de subjetivación no dignificantes.

En ese sentido, el diseño de planeaciones de clase precisa vincular, además de los objetivos, temáticas, y momentos en que se estructura una clase, prácticas y actividades para conjugar la motivación, la permanencia, la constancia, entre aspectos cuya efectividad orienten la dignificación.

Una de las experiencias de aula trabajada con dos señoras que ingresaron, se llevó a cabo a partir de la descomposición silábica de la palabra "maleta". Se tenía previsto trabajar la descomposición de otras palabras, no obstante se presentó una sesión donde las señoras, junto al profesor, propusieron experimentar la lectura y la escritura por medio del dibujo. Desde este momento el espacio tomó un nuevo rumbo tanto para la selección de palabras, como para la creación de situaciones, en dos momentos:

**a). Descomposición silábica de palabras por medio de fichas de descubrimiento:**

Ficha de descubrimiento				
Descomposición silábica de la palabra "maleta"				
ma	me	mi	mo	mu
la	le	li	lo	lu
ta	te	ti	to	tu

Se toman elementos del método de alfabetización Paulo Freire, como la obtención de universos vocabulares, coincidentes con la cotidianidad de las personas, a partir de los primeros encuentros con ellas y experiencias de aula como la presentada acá. De acuerdo con el método, contamos con el espacio para encontrarnos con aquellas personas sin necesidad de realizar entrevistas formales (las cuales en algunas ocasiones tienden a ser incómodas) y, por el contrario, establecer espacios más conversados para "(...) Obtener vocablos típicos del pueblo [en nuestro caso un barrio urbano] sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el profesional forma parte" (Freire, 1969:112)

De esta manera se comprende la creación de fichas de descubrimiento, desde las cuales se seleccionan palabras, como por ejemplo, "mote" a partir de la ficha de descubrimiento de "maleta" y correspondiente a un plato típico de Sucre (departamento colombiano) lugar de



procedencia de las estudiantes. Aunque "mote" es bisílabo, contiene un universo temático que nos da espacio a debates en términos políticos, culturales, económicos, geográficos, históricos, etc., así como la posibilidad de generar -a partir de su puesta en situación- nuevas palabras para promover el ejercicio de la lectura y la escritura.

**b). Dibujo y creación de situaciones a partir de una palabra generadora.**



Así como la obtención del universo vocabular, encontramos significativo situaciones ilustradas que se crean como tercera fase en el método Paulo Freire, para el proceso de alfabetización.

Estas situaciones desafían a los grupos. Son situaciones problema, codificadas, que incluyen elementos que serán descodificados por los grupos, con la colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como se hace con aquellas que nos dan el concepto antropológico de cultura, llevará a los grupos a tomar conciencia para que al mismo tiempo se alfabeticen. (Freire, 1969:112)

A partir del juego de palabras generadas, se sigue el método para crear situaciones "...que abren perspectivas, para analizar problemas nacionales y regionales" (Freire, 1969:112). En lo referido a nuestra experiencia, las situaciones no son ilustradas previamente, por consiguiente se sugiere el dibujo de éstas como estrategia didáctica, contemplando así el trabajo de la autoestima, por medio del cual se reconocen capacidades y se permiten nuevas experiencias; se empiezan a valorar los trazos de las personas adultas, sus dibujos, los colores que utilizan, etc.

Las palabras generadoras no deben estar solas y los dibujos o imágenes que las acompañen deben estar orientados hacia una comprensión global de la palabra que las produjo. En nuestra experimentación se dibujó una situación donde tres mujeres preparan "mote". Las mujeres que aparecen allí son las dos estudiantes y una de sus hermanas que se encuentra en Sucre.

Para llegar a esta situación se discutió previamente cómo podríamos acompañar la palabra mote. Se pensó en traer recortes del plato típico, sin embargo se acordó algo más creativo para proporcionar a la clase actividades no necesariamente centradas en la lectura y la escritura por medio de las fichas de descubrimiento. Es decir, se recurrió a *relatos orales* en una de las primeras clases, donde permitimos conocernos y se abordaron preguntas sobre lo que les gustaba hacer, sus lugares de procedencia, sus tradiciones culturales, las dinámicas de sociabilidad, etc., con la intención, además, de proponer la estructuración de clase de parte del profesor y de parte de las estudiantes.

En un principio ellas no estaban motivadas; consideraban que el dibujo que ellas hicieran no podía estar al mismo nivel que el dibujo realizado por el profesor. No obstante, al ver el resultado del ejercicio se motivaron, en principio porque no hubo barrera entre el maestro y ellas (el dibujo fue hecho a tres manos), además, permitió una discusión como detonante para llevar a cabo el proceso de alfabetización con herramientas para la creación de otras situaciones generadoras de debate por medio de plastilina, fotografía o actividades de observación

involucrando caminatas por el territorio que comprende Ciudad Bolívar, así como trabajos audiovisuales desde los cuales se amplíen marcos de comprensión acerca de las realidades.

De ahí, se estableció una ruta de trabajo apropiada para pensar cómo la experimentación en el aula, el descubrirnos más allá de prejuicios y conectando experiencias y *relatos orales*, se crean espacios promotores de un encuentro que genera posibilidades de asombro, creatividad y reconocimiento de las capacidades inacabadas del ser humano independientemente de las edades. En conjunción a esto, es necesario anotar que el ejercicio de experimentación no se plantea como improvisación, es una diferenciación importante ya que no se trata de cambiar en cada clase las estrategias metodológicas, sino llevar una sistematicidad de los momentos relevantes que nos permiten estructurar y descubrir estrategias didácticas.

Entre otras experiencias, partiendo de una lectura acerca del cuerpo en su singularidad (lo que cuenta, esconde, expresa) encontramos un potencial político en los relatos, en la medida que su (re)composición dialoga con los cuerpos familiares, escolares y sociales: ¿de qué forma?

Del relato del cuerpo singular emergen dudas sobre lo que ha pasado, sobre sus vivencias y la relación con el presente. Así, por ejemplo algunos relatos cuentan:

*¿Qué pasaría si Colombia logra la paz?*

*Sería un país más alegre. Se acabaría tanta violencia, personas secuestradas, ya no habría personas desplazadas, nuestros campesinos ya no tendrían temor al caminar por las praderas, porque ya se acabarían las minas antipersonal, ya no más humillaciones, pobreza.*

*Porque los campesinos recuperarían las fincas, cultivarían<sup>24</sup> sin temor a la violencia y los hijos puedan estudiar tranquilos sin que sean reclutados para la guerra. (Este relato es recuperado tras una tarea para la clase de español)*

Éste emerge en el proceso educativo de una de las señoras inscritas en el programa. El tema desde el cual se compone es a partir de la oración cuya actividad, para aquel entonces, retomó elementos del libro de Gianni Rodari *Gramática de la fantasía* en la actividad titulada “¿Qué

---

<sup>24</sup> En el relato original, escrito por una de las señoras, esta palabra aparece escrita “cultivan”. Se hace su corrección a propósito de la comprensión.

pasaría sí...?”<sup>25</sup> Específicamente la oración que ella escribe para dar lugar a la hipótesis ¿qué pasaría sí...? es: “Colombia es un país lleno de riquezas. Pero, lleno de miedo por la guerra”.

Este punto es fundamental para comprender la estrategia:

- Ella es consciente, a partir de su historia de vida (proviene del Tolima) de las riquezas de su país y de las posibilidades de cambio en el marco de un escenario de conversaciones acerca de la paz.
- De su conciencia sobre estas riquezas y sobre algunas consecuencias de la guerra, no es ingenua y aprovecha la actividad, por medio de un breve relato, como expresión de indignación y denuncia.
- La exposición de su relato en la clase, propone un debate desde el cual es posible seleccionar palabras de su composición para ser abordadas en otras áreas del conocimiento como: ciencias sociales, matemáticas, ética, entre otras.

- Ⓢ Paz
- Ⓢ Guerra
- Ⓢ Reclutamiento
- Ⓢ Miedo
- Ⓢ Alegría
- Ⓢ Campesino
- Ⓢ Violencia
- Ⓢ Pobreza
- Ⓢ Humillación
- Ⓢ Desplazamiento

Puede entenderse así la estrategia de los relatos a partir de su posible interacción con otras áreas del conocimiento. Pero, también con el lugar que ocupa la narración de la persona a partir de sus vivencias o como lo vemos en este otro relato, a partir de sus sueños:

*La señora maría tuvo un sueño antes de tener la tienda. [Soñó] que ella con su esposo repartía bolsas de mercado en su casa a mucha gente.*

De acuerdo a lo comentado por ella, el sueño acá no refiere al deseo de obtener algo, sino al sueño en su acepción onírica. Es decir, ella soñó esto; sin embargo no tenía en cuenta la conexión de éste, según su relato, con la realidad. Pues continúa narrando:

---

<sup>25</sup> Sobre esta actividad, especificada como “hipótesis fantástica” en el libro de Rodari (1999), se encuentran más detalles en la página 49 de la impresión fechada en noviembre de 2011, por Editorial Panamericana.

*En ese tiempo no tenía trabajo ni plata. Entonces pasó que el vecino vendió la casa y había una tienda ahí y se acabó. A la señora maría le llegó la oportunidad de colocar su tienda en la casa y poder trabajar, gracias a Dios, porque al poco tiempo su esposo se enfermó y le hicieron 2 cirugías y le tocó hacerse cargo de los gastos de la casa y el colegio porque no tenía otro trabajo. También le ha servido su negocio para ayudar a otras personas.*

Al exponer su relato en clase explica que ella nunca se imaginaba que ese sueño se iba a hacer realidad y, como lo comenta en el segundo momento del mismo éste sueño lo interpreta a partir de su acceso a una vivienda y al hecho de que puso una tienda de mercado cuyos frutos le han servido para colaborar de alguna forma a las personas del sector donde vive.

Se trata así, de composiciones narrativas cuyo contenido en la conversación y en la elaboración permiten interrogar la interacción entre áreas del conocimiento –por ejemplo el relato anterior relacionado con aquello que entendemos por ética y nuestro papel como seres humanos en tanto seres sociales-, la forma de aprendizaje de las personas, el valor de interpretar la cotidianidad de éstas con relación a estrategias metodológicas adecuadas a la Educación para Personas Jóvenes y Adultas.

## Talleres



Varios talleres, especialmente dos que serán abordados en este momento, han sido fundamentales para ésta comprensión de los relatos. Uno de los talleres iniciales, se organizó con el propósito de conocer la experiencia de las personas entorno a la constitución de los

barrios en Ciudad Bolívar. Éste se llevó a cabo, metodológicamente, a partir de una Cartografía Social<sup>26</sup> donde debían plasmar la ruta que siguen habitualmente para llegar a la CES Waldorf, resaltando lo que les llamara la atención durante el recorrido, además de lo que desearan contarnos sobre su llegada al barrio y sus expectativas con relación al mismo. Al respecto comentaron:

*"Yo vivo en el barrio Buenos Aires hace treinta y cinco años, cuando llegue no tenía luz, ni agua, no tenía transporte, no habían casas sino piezas de cartón y latas, no habían escuelas, ni comercio (...)"* (Piedad, de aproximadamente 53 años de edad).



*"Yo vivo en el barrio Juan Pablo II, hace once años. Cuando llegue algunas calles estaban sin pavimentar, ahora ha cambiado un poco, como las personas ya son más viejitas y los niños ya han crecido un poco, ahora hay más calles pavimentadas e hicieron un parque donde hacen torneos de fútbol para niños y adultos"* (Juana, de aproximadamente 34 años de edad).

*"Hace diez años que llegue al barrio Santa Viviana, había poquitas casas y el resto era potrero. No había agua, tocaba cargarla en burros o pagar 1.000 pesos por un galón"* (Martha de aproximadamente 60 años de edad).

---

<sup>26</sup> Este ejercicio fue realizado con los adultos pertenecientes a primaria, el día 22 de febrero del año 2013.

Podemos rastrear a partir de los relatos, que el acceso a los servicios públicos se ha dado progresivamente; muchas veces impulsado por acciones colectivas espontaneas de los habitantes del sector:

*“Yo me vine a vivir acá hace más de veinte años, habían pocas casas y estaban hechas de latas, madera y poquitos bloques. Con la comunidad nos tocó unirnos para que nos pusieran el agua, con taponazos de las vías de los buses y en las juntas comunales (...) primero hubo agua en la parte de abajo de Santa Viviana durante todo el día y en la parte de arriba solo llegaba de noche y para la luz si comprábamos velas. Después colocaron los postes y nos tocaba pagar una cuota mensual. En el año 1996 nos colocaron los contadores y fue legalizado el servicio de luz” (Marina de aproximadamente 57 años).*

Las expectativas con respecto a cómo quieren que sea el barrio, están atravesadas en su mayoría por la compra y construcción de una casa propia, ya que la mayoría de los estudiantes viven en arriendo. Encontramos así mismo, que detectan problemáticas como la ausencia de alcantarillado en varios sectores contiguos a la CES Waldorf; el acceso al transporte, (es difícil movilizarse con un solo transporte a sus sitios de trabajo, lo que implica un gasto adicional que afecta el acceso a más alimentos o productos de aseo, entre otras cosas); la inseguridad ligada al tráfico y consumo de drogas y el manejo de basuras.

Además de ello, plasman su deseo referente al futuro y afirman:

*“Esperamos que cada día mejoren cosas como el transporte, el comercio, la seguridad, mejores viviendas y unidad entre las personas que vivimos aquí” (Roberto de aproximadamente 65 años).*

*“Yo quiero que haya más unión con los vecinos y se mejore el aseo de la calle” (Martha)*

*“Aún nos falta la escritura de los que tenemos casa y la pavimentación de algunas calles” (Piedad).*



*"Me gustaría que el barrio fuera un lugar más tranquilo, donde hubiera más comercio, más seguridad, que pasara cerca el Transmilenio y también me gustaría vivir en un conjunto cerrado, no sé por que pero me gustaría mucho vivir así" (Juana).*

*"Yo si quiero más parques y más colegios para que menos niños anden por la calle" (Marina)*

A partir de las conversaciones<sup>27</sup> en torno al territorio, es importante resaltar que las personas reconocen y vivencian un estigma que llevan a costas por vivir en Ciudad Bolívar; relatan situaciones donde les niegan la posibilidad de trabajar o les preguntan si han tenido que ver con actos delincuenciales, lo que genera sentimientos de rabia y tristeza en ellos.

No obstante, es importante destacar que más allá de todas las problemáticas, las personas consideran que es posible superar dichas situaciones y construir una localidad que se reconozca por el trabajo colectivo de sus habitantes, por bellas infraestructuras y nuevas formas de convivencia pacífica.

---

<sup>27</sup> Apuntes recogidos a partir del Diario de Campo de Laura Torres el día 22 de febrero del año 2014.





Entre otros talleres, en el transcurso del año 2014 se desarrollaron algunos por parte de compañeras que trabajaron el tema del empoderamiento para su trabajo de tesis y de nosotros a partir del planteamiento de los relatos de vida. El desarrollo temático de estos emerge, en buena medida, desde la información obtenida tanto de los formatos de inscripción, como de las

experiencias de aula; actividades extra-clase y encuentros con las personas en momentos como el descanso o en sus casas. Temas recurrentes han sido el empoderamiento de las personas y el reconocimiento de sus relatos, puesto que se ha considerado fundamental un trabajo donde se resignifiquen subjetivamente.

Para este trabajo de tesis se pensó el taller "el cuerpo como territorio", el objetivo central pretendió identificar por medio de una silueta corporal, momentos, vivencias y experiencias de vida; plasmarlas con palabras, dibujos, recortes, fragmentos de canciones importantes para los participantes. Su desarrollo dejó un paso importante para pensar este proceso en búsqueda de trascender maneras tradicionales de aprender con las cuales nos han formado en la escuela y/o la familia. A partir espacios como éste, el cuerpo y el pensamiento se activan, junto a la creatividad y se generan dinámicas de convivencia que bien pueden dar lugar a cuestionar nuestras las formas de relacionamiento tradicionales.

Nos encontramos con relatos donde se expresan deseos, tristezas, situaciones actuales y pasadas que permiten comprender parte de la constitución de subjetividades de estas personas:

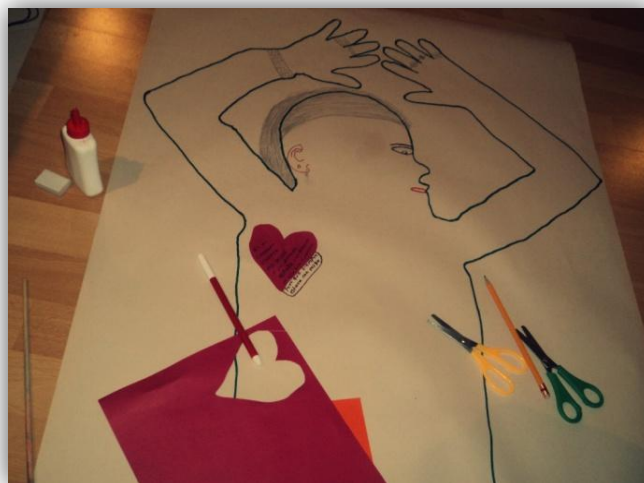
**Johanna:** (...) el corazón representa a mis dos hijas y mi papá que ya no está conmigo. Eh... en la mano el anillo que quiero tener, si Dios quiere, este año. Me quiero casar... Eh mis colores favoritos son el negro y el blanco; mi comida es el pescado; me encantan los paisajes, la música.

*Mi meta que quiero cumplir es tener el cartón de bachillerato y ejercer lo que quiero (enfermería). En un futuro me veo lejos de toda la familia, por parte de mi esposo y por parte mía, en una casa, mi esposo, mis hijas y yo.*



**Juana:** *Primero que todo, en mi corazón está toda mi familia, el "chiquitín" (...) el bebé que es mi vida, es mi razón de vivir.*

*Me gusta mucho la naturaleza. Eh... soy hinchita fiel del nacional (...) me gustan mucho toda clase de accesorios, las cadenas, anillos, relojes (...) me gusta mucho jugar fútbol el baloncesto. Me gusta bailar toda clase de música y, pues, la naturaleza. Me gustaría volver a vivir en el campo de donde me criaron..." (Juana)*



**José:** *A mí me gustan los árboles, la naturaleza; me gusta mucho el campo... y toda la flora la fauna de nuestros campos colombianos son muy agradables. Dibujé esta casa en el campo porque me gustaría el día de mañana tener una casita en el campo.*



*(...) Tuve unos amigos en la juventud que tal vez no eran los adecuados...*

*(...) esta es la canción que me gustaba mucho en la juventud, se llama Hotel California:*

*"Junto a la carretera cerca de la ciudad  
En un sitio secreto  
te podrás refugiar  
lejos de las miradas  
cerca de tu verdad (...)*

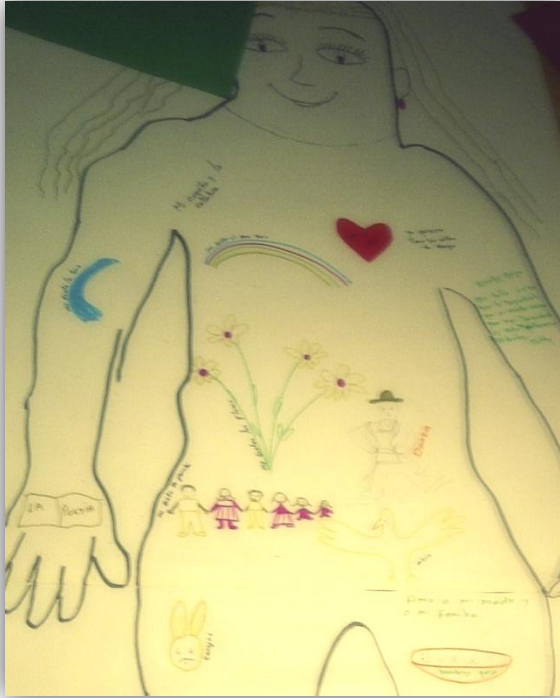
*(...) el ambiente tiene un toque especial  
tus instintos siempre renacen  
no es un sitio bonito  
es el sitio ideal  
para desprenderse del pudor  
y sentir pasión".*

*(...) Me gustó mucho lo que era la bicicleta, monté mucho la bicicleta, yo era muy amante del deporte, el fútbol me gustó bastante... dibujé un balón grande y escribí "balón" grande porque ese fue... un sueño que no pude hacer realidad, llegar a ser un futbolista profesional...*

*(...) Recordé mi niñez porque estos eran los carros más bacanos para nosotros, los carros de balineras.*

**Elena:** *Aquí dibujé mi familia (...) el que está triste es mi hijo: Brayan, eh... no lo tengo conmigo, es una persona que está en las drogas, eh... (llorando) me siento un poco culpable porque de pronto no he sido la madre... sí, yo me siento así porque... creo que no he hecho lo suficiente por él, en este momento está en las calles, no sé si está sufriendo, si tiene hambre, si tiene frío, pero hace rato no sé de él. Es lo único triste que hay acá... en nuestro cuerpo.*

*Esas estrellas de colores me fascinan, porque cuando yo veo el cielo y está lleno de estrellas, eh... siempre veo algo como que me ilumina, allá (...) y allá en el más allá que solamente yo y Dios lo sabemos. Cuando yo veo las estrellitas por allá, ese es mi hijo, que como que Dios me dice "tranquila, él está bien, él está vivo", como que... sí como que me dice algo, me dice "no te preocupes" es como que lo que me alienta.*



*Eh... hice, acá, la gimnasia; amo los aeróbicos, lo que se relacione con el gimnasio me fascina. Hice a "Waldorf" porque no puede faltar, vivo agradecida de "Waldorf", lo amo y siempre está presente en mi corazón, siempre.*

*Hice el aire porque sin él no podemos respirar, no podemos vivir. Hice mi microempresa, que yo sé que ahora es pequeña, pero sé que va ser muy grande, sé que vamos a surgir con ella.*

*(...) Me gusta mucho la naturaleza, los árboles. En el corazón escribí "paz y amor" porque es lo que queremos todos los colombianos, todo el país entero...*

*Eh... las canciones que más me gustan, aquí dice "mi negrita y la calentura" es el ritmo con el que yo empecé a bailar y con el que me fue muy bien y dice:*

*"mi negrita y la calentura  
que tengo me están matando  
mi negrita y su caminado  
loco, loco me están dejando".*

*Puse la luna porque la noche es maravillosa. Hay que estar agradecidos con todo; el día, la noche, el frío, la lluvia, el sol. Definitivamente hay que estar agradecidos con todo...*

**Martha:** *(...) Aquí escribí que me gusta dibujar mi cuerpo ya que soy la creación de Dios. Pues nosotros todos somos creación de Dios. La palabra de Dios dice que el nos hizo a imagen y semejanza de él.*

*(...) no me gusta tanto el frío, me gusta ni mucho calor ni mucho frío, me gustan mucho las plantas, me gustan los peces, me gusta el agua (...) me gusta tener libertad para hablar, tener libertad para adorar a Dios, buscar de Dios*

*Me gusta que mis hijos estén bien, que mi familia estén bien, que los que están a mi alrededor estén bien (...) no me gusta ver sufrir a los animales, ni me gusta ver animales sufriendo, ni me gusta ver gente sufriendo.*



*(...) el pelo largo es un símbolo... porque por ejemplo a la madre de nuestro señor Jesucristo... ella nos dio el ejemplo de tener nuestro cabello largo, pues por eso... la falda también, pues la palabra de Dios nos dice que nos vistamos como vestían las damas antiguas, entonces yo quise, no sé, más que todo por obediencia a la palabra de Dios, la forma que yo visto, la forma de que me comporto muchas veces para agradar a Dios”.*



**María:**

*“(...) a mí me gusta mucho la naturaleza, me gusta el canto de los pájaros, me gusta la lluvia. Eh... esos tres corazoncitos son mis hijas (...) a mí me gustan las flores también”.*

**Gloria:***(...) yo amo mi cuerpo y amo a Dios primeramente, porque me gusta alabar a Dios; me gusta glorificar a Dios.*



*Me gustan las frutas, las manzanas, las flores; me gustan los animales, los huevos también... ¿a quién no le gustan los huevos? (...) hice la canasta con huevos, la gallina con los pollitos, las flores, una gatica porque tengo en la casa una gatica, un perro que también tenía y se me murió. Y mi casa, mi esposo y yo y mi hijo que no alcancé a hacer (dibujar) (...) la carne la papa, el plátano, el arroz, todo eso me gusta a mí”.*

Con estos relatos se da cuenta, además, de modos de subjetivación tales como la religión, la educación familiar, problemáticas sociales, situaciones familiares, vivencias de la infancia, de la juventud y dinámicas culturales. Esto anclado a materias como la historia permite situar otra forma de comprenderla:

Parte importante de la reflexión colectiva en torno a cada una de las siluetas estuvo en comprender la historia como algo que está no solamente en los “grandes libros de historia”, sino, también, en *relatos de vida* que se pueden pintar y escribir para compartir con otros en pro de generar aprendizajes.

Esas otras historias hacen parte de nuestra *vida cotidiana*, y pueden construir un puente desde el cual se puede enseñar a otras personas la importancia de aprender a través de esas vivencias y experiencias que han determinado unas vidas; aquellas que ahora quieren “contarse”, a propósito de los aprendizajes que les aporta un proceso educativo que da voz a sus educandos y que intenta, entre sus diferentes propósitos, dar cuenta de la dignidad de las personas.

Entre otras reflexiones, este tipo de talleres es un encuentro con nuevas experiencias desde las cuales “nos ponemos en los zapatos del otro” y encontramos que nuestras situaciones no son únicas. En cuanto a la creación de redes es fundamental, a la hora de superar duelos de

muerte, encontrar apoyo como posibilidad de fortalecer procesos de aprendizaje y reconocer a los otros en situaciones humanas desentrañables.

Refiriéndose a la experiencia del taller algunos expresaron:

**Jhon:** *A mí me pareció muy bonito porque, fuera de que nosotros estamos en un proceso académico y todos queremos aprender, porque pues es la idea, me pareció algo maravilloso porque nos hizo conocer más como personas, nos hizo sentir de que estamos vivos, de que somos seres humanos y sentimos cualquier cosa que nos afecta nuestra vida cotidiana que es algo que uno ya no tiene en cuenta. Entonces me pareció muy bonito.*

**Milena:** *A mí (...) me sirvió mucho para desahogarme un poco de la tristeza y el dolor que lleva dentro [la muerte de uno de sus hijos] (...) aunque he estado mucho más triste, porque he tenido mi hijo muy presente más que todos los días, pero me sirvió para desahogarme.*

**Profesora S:** *A mí la experiencia de hace ocho días me ayudó –yo creo que a todos nos ayudó a conocernos mejor- a darme cuenta que no solo venimos acá a sacar un certificado, sino establecer lazos y relaciones entre nosotros que es algo muy importante. Me gustó mucho, la verdad, aquí todos lloramos, todos nos reímos... Poder expresar y que tenemos el apoyo de los demás que le están ayudando.*

**Martha:** *Hace ocho días fue emocionante, porque estuvimos dibujando y lloramos y hoy podemos reírnos, y fue una experiencia muy bonita. Siempre había querido dibujar con témperas y lo logré (...) la pasé muy bien.*

**Elena:** *Fue muy importante por muchas cosas. Es como si hubiéramos hecho la sombra de cada uno, nuestra misma sombra, y en esa sombra colocamos todo lo bonito de cada persona; aunque algunas tuvimos, por ahí, unas pequeñas tristezas que colocamos. Eso fue lo que nos... conmovió los sentimientos de cosas pasadas. Eh... lo que nos "esculcó", nos sacudió porque... fueron sentimientos muy fuertes... fueron sentimientos encontrados, pero los míos fueron muy, muy fuertes y allí me pude desahogar.*



Estas reflexiones, en el sentido de construcción en que se encuentra el programa en este momento, son de suma importancia porque desde ellas interrogamos la necesidad de generar espacios donde no solamente nos encontramos con el propósito de aprender sobre determinadas temáticas. También aprender y desaprender en términos de nuestras construcciones de subjetividad y la forma en cómo reaccionamos ante situaciones como la muerte o el recuerdo de experiencias que provocan llanto cuando se expresan. Espacios como éste no son un intento de psicologizar el proceso. Por el contrario, son espacios que potencian nuestras formas de afrontamiento, creación de redes; preguntarnos y aprender a dónde acudir en determinada situación o cómo podemos exigir ante vulneración de derechos humanos. Son espacios que interrogan a los educadores en cuanto a momentos donde se toca la sensibilidad de los educandos y es preciso el manejo de herramientas para la contención.

### **Actividades extraclase**

Finalmente, espacios que constituyen esta serie de encuentros, se han llevado a cabo pensando en fechas como el día de la madre, el amor y la amistad, el día de la mujer, cumpleaños, visitas



a museos y otros espacios culturales. Desde estos, por un lado, se han establecido reuniones entre los diferentes niveles más allá de los trabajo en el aula. No son encuentros fortuitos, desde ellos, por ejemplo en el del amor y la amistad, se propende por el desarrollo de actividades en donde ellos desplieguen su creatividad y propongan actividades colaborativas. No se trata de plantear estos espacios como tradicionalmente se ha hecho, pues se proponen onces compartidas, entrega de regalos que pueden ser creación de los mismos estudiantes (cartas, escritura de poemas, manualidades).

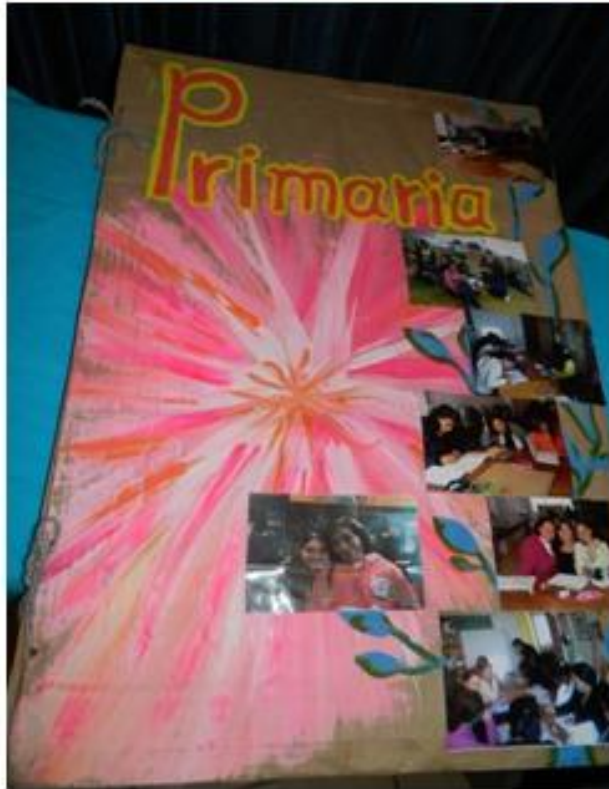
En estos espacios se encuentran posibilidades didácticas propicias para reflexionar acerca de los imaginarios construidos sobre estas fechas y comprender que tienen un significado histórico desde los cuales también se hace posible complementar el proceso de enseñanza aprendizaje. Tal es el caso de fechas como el día de la mujer, cuya lectura contempla un momento histórico importante para la mujer como reivindicación de derechos. Por tanto, no se presentan como algo que reproduce el significado publicitario que sobre estas fechas se ha construido, sino plantea una problematización de aquello que ha pasado y consideramos importante leer en tanto sujetos históricos.



Constituyen momentos de encuentro con la poesía, con anécdotas, con cuentos, con narrativas orales, etc., momentos de esparcimiento, pero también de aprendizaje y encuentro con los otros.

Como propuesta, abierta a estos espacios, sugerimos la realización de basares, ferias, trueques, entre otros eventos, gestionados tanto

por maestros como por estudiantes, aprovechando los relatos y habilidades de las personas en términos deportivos, de trabajo manual, cocina, jardinería, medicina, etc.



A photograph of a stone archway leading to a garden path. The archway is made of rough-hewn stone and frames a view of a garden with various plants and a black metal fence. A black lamp post with a white globe stands on the left side of the path. The path is paved with large, light-colored stone slabs. The word "UMBRALES" is overlaid in the center of the image.

**UMBRALES**

*Así como la palabra escrita ha intentado encontrar las huellas de Bogotá, huellas en su diversidad arquitectónica, huellas en la vida urbana, Bogotá tendrá que ser redescubierta en las huellas de la gente que fue capaz de hacer de su periferia, como en el caso de Ciudad Bolívar, una ciudad posible de vivir, al sembrar en los cerros no solo casas sino también cerca de un millón de vidas*  
(Arturo Alape, 1995:19)

El placer de encontrarse con personas que impactan en nuestras vidas, con procesos educativos que afectan nuestras cotidianidades y construcciones de subjetividad, es un placer que orienta la posibilidad de espacios donde nos descubrimos y sabemos seres inacabados, quienes en el camino hallamos nuevos sentidos fracturando "(...) la creencia de que el buen profesor es aquel que a través de un discurso claro y riguroso nos transmite un saber cerrado y sin fisuras, un saber que clausura la incertidumbre, la aventura de la búsqueda y el riesgo del error" (Skliar & Téllez, 2008:141), así como la idea, y creencia, de concluir un trabajo para ser guardado en los anaqueles del olvido.

No acudir a una conclusión como cierre para este trabajo y fracturar esas creencias, es dar apertura a formas de situar pedagogía e investigación desde miradas, en las que se construyan puentes de comunicación entre una generación y otra. En vez de concluir, se abren puertas, en éstas encontramos el lugar de umbrales que esperamos signifiquen cimientos que dan al Programa de Educación de Adultos, un espacio entre los procesos pedagógicos que apuestan por prácticas educativas transformadoras, y a la LECEDH vía a su conceptualización desde las experiencias de sus egresados.

Aún quedan preguntas y sus búsquedas están en marcha. Por ese motivo, enunciarnos en las últimas páginas reflexiones emergentes alrededor de nuestra experiencia en la CES Waldorf, donde aprendimos y desaprendimos; donde nuestra incertidumbre y el trabajo con personas adultas permitieron comprender la labor del Educador Comunitario, no desde únicos lugares de enunciación, sino desde apuestas como la que presentamos en este documento tras la comprensión de los *relatos de vida como estrategia pedagógica*.

## **OTROS ASPECTOS PARA PENSAR LOS RELATOS: UMBRAL SOBRE SU POTENCIAL POLÍTICO Y PEDAGÓGICO.**

Vimos en páginas anteriores, la comprensión de los relatos de vida como estrategia pedagógica. Podemos referir ésta como uno de los pasos desde la LECEDH, para la comprensión de herramientas didácticas e investigativas más allá de las que ya conocemos, así como los lugares de enunciación que nos permiten conceptualizar el quehacer de este campo de conocimiento en espacios educativos tanto formales, como informales.

Los relatos entendidos de tal manera, constituyen un puente entre lo que ya se ha dicho y lo que está por decirse. Desde la experiencia detallamos su constitución narrativa y estratégica en cuatro aspectos específicos:

- a) Al inicio del proceso educativo: como se expuso en páginas anteriores hay diferentes momentos de encuentro con los relatos, uno de ellos es la inscripción de las personas. Allí son evidentes determinados relatos anclados principalmente con razones y necesidades para certificarse; algunos de estos se seleccionan a propósito de configurar la experiencia educativa.
- b) En medio de la experiencia educativa: Tras el primer encuentro con los relatos, pueden ampliarse las razones para certificarse o estudiar. Teniendo en cuenta este aspecto, no solo se expresan razones como ayudar en las tareas de sus hijos o conseguir un mejor empleo, sino pensar en razón de su cuidado, sus ideas y de transformar sus dinámicas familiares y vecinales.
- c) En tanto resignificación de la subjetividad: la experiencia educativa permite abrir interrogantes sobre lo que soy, lo que he sido y lo que puedo ser. La subjetividad no es estática, en esa medida las estrategias posibles desde los relatos han de dar lugar a pensar la subjetividad más allá de lo que está dado.
- d) Como lectura de los cuerpos singulares y plurales: sería ingenuo pensar la resignificación de subjetividades escindida de escenarios colectivos. Por eso se insiste en la necesidad de un espacio que permita, como se expuso en páginas anteriores, “espacios de nuevas experiencias y formas de encontrarse” e “interacción espacio educativo – vida cotidiana”.

Pero, estos aspectos no influyen únicamente en las personas adultas. Por consiguiente es imprescindible advertir su implicación en: i) el educador quien, de acuerdo a sus vivencias relata lo que es al comienzo de un proceso educativo y lo que transforma en el transcurso de éste. En esa medida no son sólo las personas adultas quienes resignifican, en buena medida, sus subjetividades; también quienes desde la labor pedagógica asumimos el desafío de emprender el camino de la enseñanza y adquirir nuevos sentidos frente imaginarios sobre los lugares de la práctica pedagógica y las implicaciones de ser educadores., ii) en las familias y el entorno de las personas adultas, pues de no ser así el impacto del proceso tiene pasos en falso si no logra tramitar los aprendizajes y experiencias del proceso educativo en la vida cotidiana y, iii) en las instituciones como cuerpos plurales desde los cuales se construyen relatos posibles de ser memorias de la experiencia educativa y el saber pedagógico. En este caso a la Corporación y a la LECEDH desde la UPN.

Aspectos no únicos, desde las cuales conviene precisar cuidado a la hora de no desgastar la utilización de los relatos con un intento de psicologizar procesos y, generar reticencias de parte de las personas quienes se pueden sentir indagadas. Esto no quiere decir que la presencia de los relatos en las clases o encuentros educativos no pueda ser permanente, pues estos emergen en algunas ocasiones por estímulo o influencia con que se prepare una clase; pero, en otras emerge espontáneamente, sin necesidad de una pregunta o estímulo intencionado.

Frente a esta advertencia adquieren importancia aspectos políticos y pedagógicos, que podemos identificar respecto a los relatos de las personas en:

**Insistencia de lo que la persona narra:** voluntariamente, en temas como actividades en el hogar, en el campo, en el trabajo, etc., son recurrentes, especificidades en lo que cuenta una mujer y lo que cuenta un hombre. Esto implica discusiones en el ámbito de lo público y de lo privado, del género, de lo económico, etc. Por ejemplo: hay mayor seguridad de parte de algunos hombres para narrar sus experiencias y lo hacen con un sentido de propiedad en razón de lo público frente a las mujeres. A diferencia de esto, algunas mujeres, narran constantemente avatares de sus relaciones en el ámbito privado. Por lo mismo recurren con frecuencia a leerse y contarse desde actividades domésticas y en relación a la interacción con sus esposos. Por otra parte aquellas mujeres cuyas experiencias trascienden lo privado, narran más vivencias en términos de sus capacidades.

Si hablamos de insistencia, también son recurrentes relatos cuyo valor íntimo o personal representa una exposición pública que puede implicar el llanto; pero cuya intención puede ocultar la denuncia, la búsqueda de ayuda en términos económicos, de opciones para sanar duelos o simplemente de encontrar un espacio de fuga para ser escuchados.

**Valor emocional de lo relatado oral y escrituralmente:** hay relatos donde la persona cuenta sus experiencias según el grado de significación que para ella representa. Un ejemplo son aquellos relatos donde se aviva una emoción fuerte, que implica todo el cuerpo y está anclada a las creencias religiosas.

Por otro lado los relatos acerca de la muerte de algún familiar, la afectación que produce estar relacionados directa o indirectamente con temas como la droga, el sufrimiento vivido en momentos de la infancia, la adolescencia o la vida adulta.

Una misma interpretación, en este aspecto, es apreciable por medio de lo que relatan con relación a sus sueños, deseos y aspiraciones. En páginas anteriores lo vimos con un relato de origen onírico, relacionado con un deseo de la persona. Esto también está anclado con lo que relatan respecto a lo que quisieran ser, pero que a veces ven agotados sus impulsos por la creencia de que ser pobre es un obstáculo para alcanzar lo que quieren, como poder ejercer alguna profesión. De ahí una de las búsquedas de estos como estrategia pedagógica.

**Importancia que adquiere algunos de sus relatos en el aprendizaje:** no está demás insistir en este punto, sobre el cual se reflexionó en este documento y del que aún queda mucho por escudriñar. Es sin duda uno de los aspectos centrales acá, precisamente porque los primeros relatos dieron lugar al planteamiento de su comprensión como estrategia pedagógica y vimos que los relatos movilizan la posibilidad de desarrollar talleres donde se ve implicado el cuerpo, desarrollar experiencias de aula donde, como ejemplo, la vida, la raíces culturales y saberes se ven implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

**Identificación que adquieren unos relatos respecto a otros:** este aspecto es de suma importancia, si hablamos del potencial político de los relatos. Por supuesto los aspectos anteriores no dejan de serlo, no obstante este merece una mención especial al respecto, pues desde el mismo es posible comprender de qué forma el relato de una persona incide sobre otro y sobre cuestionamientos a la vida cotidiana. Es decir, de qué forma al estar mediados por un proceso educativo, los relatos representan un valor político en la identificación que adquieren

entre sí al dar cuenta de que “no soy solo yo” a quien le aqueja cierta situación, sino también otras personas que también lloran, han tenido duelos, vivenciado la violencia o el desplazamiento, etcétera.

Pero, no es solo esa identificación la que media, sino la posibilidad que de allí puede darse para pensarnos en la creación de redes de apoyo, en la organización comunitaria por medio de saberes, habilidades y capacidades para la creación de nuevas formas de convivencia y organización de la vida cotidiana.

Este sentido político y pedagógico, corre el riesgo de limitarse si su interpretación se presenta solamente respecto a las dinámicas relacionales que a través del relato se pueden abstraer, sin considerar lo que pasa corporalmente con los mismos. De tal manera, la estrategia del relato no solo está en la interpretación que de éste se puede hacer respecto a su relación con lo cotidiano y las áreas del conocimiento a ser enseñadas, sino en lo que por medio del mismo se logre activar en la creatividad y emoción de la persona. Cuando una actividad activa estos dos umbrales el aprendizaje, es significativo y no queda en el aula o el olvido, sino en la experiencia. De manera que la configuración didáctica hecha a partir del relato ha de proporcionar herramientas para conmover ante el acontecimiento de la clase.

Aquí es importante resaltar, cómo por medio de los temas como “la descripción” –y otros temas como se mostró en “experiencias de aula– se conmueve a la vez que aprende. Por ejemplo, la actividad que se propuso para una de las clases, cuyo tema respectivo fue la descripción, consistió en la observación de un ser vivo, un lugar o un objeto que les pareciera llamativo. Seleccionado ese elemento a ser observado, se propuso plasmar en una hoja lo observado por medio de un dibujo, y señalar rasgos característicos de éste, para su posterior descripción.

En la observación de una de las mujeres, sucedió algo que directamente conectó con uno de sus relatos de vida. Ella se situó frente a un parque. Según comentó, lo había elegido porque le traía buenos recuerdos; lo describió de la siguiente manera:

*Parque o canchas*

*Está rodeada de 11 casas de muchos colores construida de 1, 2 y 3<sup>28</sup>. Al frente de cada casa hay flores, 6 árboles en jardines, hay dos sillas en la cancha, no está completa, le falta una primera*

---

<sup>28</sup> Esta enumeración refiere la cantidad de pisos que componen las casas contiguas a la cancha.



*parte ya que por un derrumbe que se presentó en días de invierno hace aproximadamente hace 6 años quedó incompleta.*

Ella se remitió al momento en el cual vivían con su esposo y su hijo en cercanía al lugar descrito. El recuerdo que le generó esta actividad conectó con el ejercicio de aprendizaje e indudablemente con su emoción.

De esta actividad sobre la descripción, planteada con el propósito de dialogar indirectamente con los relatos, surgieron comprensiones sobre su estrategia.

Otro ejemplo, esta descripción sobre una casa:

*La casa es grande, bonita, de los pisos de color azul y puertas color azul. Hay tres árboles pequeños, hay uno con flores. Los otros dos árboles tienen hojas verdes y hay pasto pequeño verde y un muro de cemento. Y las ventanas de la casa hay una grande y una pequeña de color azul con blanco; tiene rejas.*

La mujer que realizó esta descripción, al compartir su lectura en la clase, comenta que eligió esa casa porque le traía recuerdos de su infancia, especialmente cuando de pequeña subía a los árboles –situados frente a la casa donde vivía- para coger mamoncillos y comerlos luego de estar sentada sobre el tejado de la casa.

Con todo esto son oportunas las palabras de Muñoz Onofre (2003) para complementar:

Lo que una persona cuenta al narrar una historia está mediado por los significados disponibles en los ámbitos culturales en los que se ha desenvuelto, no sólo porque los hereda de una tradición, sino fundamentalmente porque participa cotidianamente, junto con sus semejantes, en su recreación. De esta manera, las anécdotas, relatos fragmentarios, opiniones y demás elementos conversacionales que circulan en la vida cotidiana, son los insumos dispersos y heterogéneos que el narrador en potencia está presto a recuperar y articular para encontrarle sentido a su vida y explicar el acontecer social que lo envuelve, en el momento mismo en que despliega su habla. (p.97)

Son estos relatos los que -al ser recuperadas para el diseño de una clase o de un encuentro educativo- descifran caminos en laberinto de la enseñanza y el aprendizaje; además los retos que supone la creación de nuevas formas de aprender en varias direcciones: tanto lo que aprende el estudiante, como lo que aprende el maestro.

## **DE LOS AFECTOS Y LAS PREGUNTAS: UMBRAL SOBRE LA LECEDH Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES COMUNITARIOS.**

Desde el comienzo hasta lo que va de este camino, nos asisten afectos y preguntas: afectos sobre el encuentro con licenciaturas como Educación Comunitaria y espacios de práctica pedagógica como la CES Waldorf. Y, preguntas sobre la experiencia que se nutre a raíz del ejercicio de pensar y poner en práctica aprehensiones de la vida académica universitaria.

Estos años de experiencia son evidencia de nuestra formación como licenciados en Educación Comunitaria, en la oportunidad de descubrir, preguntar y permitir a nuestra incertidumbre transitar búsquedas desde los cuales hoy podemos decir: se materializan sueños.

Al lograr propuestas como la presentada con anterioridad, nos asaltan interrogantes a la hora de pararnos frente a un tablero por primera vez y dirigir una clase frente a un grupo de desconocidos que en algunos momentos nos hacían sonrojar, enfrentar la timidez y nuestros miedos. A partir de experiencias como ésta se hace preciso presentar aportes en clave de nuestra formación y el compromiso con la labor educativa desde el reconocernos intersubjetivamente, en medio de las prácticas educativas y contexto que las implica.

El reconocimiento de sí mismos y de otros han sido fundamentales en esta experiencia. Desde nuestra llegada y encuentro entre practicantes, hasta nuestro encuentro con un territorio con especificidades que nos hacen interrogar la cotidianidad de sus habitantes, se abren puertas a esos reconocimientos en donde me interrogo frente a mis prejuicios, miedos, imaginarios, creencias, etc.

Reconocimientos cuyo potencial en la Educación Comunitaria, es fundamental desde la formación inicial de los educadores. Pues son débiles aún y consideramos importante interrogarlos, porque al interior de la licenciatura son evidentes sectarismos y dogmatismos precisos de cuestionar abiertamente en el marco de discursos con apuestas éticas, políticas y pedagógicas. Aún nos hace falta reconocernos a sí mismos y acercarnos al otro en el ejercicio de escucharnos, en el significado de nosotros mismos como cuerpo(s), más cuando nos encontramos en una licenciatura cuyo énfasis son los Derechos Humanos, que vividos desde nuestra formación nos potencian, e incorporados en nuestras construcciones subjetivas, permiten la transformación de formas de organizarnos individual y colectivamente.

Es preciso reconocer la subjetividad, sin dejarnos llevar por el vacío de quienes la reducen a una moda, porque no toda construcción es colectiva. Nos movemos en un mundo circular donde nos alimentamos de diferentes ramas, no solo de aquellas cosas que de alguna forma nos objetivizan. Ello implica, por otra parte, la comprensión del Educador Comunitario renunciando al mito de lo heroico, pues éste no resuelve la vida de las personas y al llegar a un espacio de práctica se encuentra, se reencuentra y se desencuentra. Esto es: se encuentra con nuevas experiencias, se reencuentra consigo mismo en las voces de otros, se desencuentra con prejuicios acerca de algo que no conocía, en el caso de la Educación de Adultos, con la falsa creencia popular: "loro viejo no aprende a hablar".

De esta manera, la subjetividad cuenta como componente fundamental a la hora de acompañar procesos educativos, ¿Por qué?: Porque las personas adultas no llegan con la simple necesidad de resolver asuntos de sus condiciones en cuanto a precariedades económicas; éstas llegan con miedos y deseos que no son del todo explícitos y que se reflejan en encuentros a lo largo de la experiencia. Por lo mismo, no son únicamente éstas quienes, directa o indirectamente ven afectada su subjetividad; también los maestros enfrentados a resolver parte de sus búsquedas, tanto personales como profesionales, a través de su formación pedagógica.

Esta reflexión es importante si consideramos que la educación y su componente comunitario, carga consigo reflexiones prácticas y teóricas, que deben prescindir de la ingenuidad y el heroísmo en que puede caer el educador, porque como seres humanos nos construimos en el error, en búsquedas a partir de nuestros deseos e intereses, en la confrontación con los miedos y sobre todo en la capacidad de descubrir sobre el camino.

Entre otros aspectos, la formación de licenciados precisa descentralizar personalidades "destacadas" y únicos discursos. Esto resalta la importancia de comprender el trabajo del grueso estudiantil más allá de quién participa más y de quién no, de qué forma lo hacen y en qué momentos lo hacen. Debido a que la participación no siempre se da por medio de "bellos" discursos en público o por medio de grupos de militancia específica. La experiencia en la licenciatura, desde algunos de nosotros, da por sentada una serie de discusiones al respecto, pertinentes ahora que nos encontramos en vía de conceptualización de ésta desde las prácticas pedagógicas luego de su apertura en la UPN.

Superar contradicciones educativas del pasado, es avanzar y promover nuevas estrategias en el presente, sin embargo es evidente la dificultad que tenemos al desnaturalizar prácticas

heredadas, como la llamada "educación bancaria" por Paulo Freire o conocida comúnmente, en los círculos académicos, como Educación Tradicional. Esto se puede leer en contradicciones como la reproducción de discursos que se camuflan con palabras como libertad, igualdad, derechos humanos, ética, diálogo de saberes, etc. Autores como Fals Borda y el mismo Freire han hecho eco de esas contradicciones. Pero, basta con observar algunas de nuestras prácticas en las aulas de la universidad (aún leyendo los autores mentados) y de lo que llegamos a reproducir en espacios de práctica (sin ser una generalidad) para preguntarnos qué pasa con nuestra formación si no logramos superar contradicciones y en vez de ello se promueven ejercicios de colonización hablando "críticamente" sobre esta misma que ha sido objeto de tantas discusiones.

La práctica educativa con personas Adultas, deja entrever estas contradicciones. Así mismo el papel que asumimos con nuestros pares, que se puede leer, también en términos de competencias desmesuradas donde los saberes no dialogan sino suprimen. Esta ha sido una práctica de vivencias significativas, no por ello es imprescindible dejar abiertas preguntas y debates, cuyo lugar en nuestros encuentros académicos demandan reflexiones más allá infructuosos academicismos. Para eso es necesario pensar en el compromiso que implica la labor del Educador Comunitario, la rigurosidad en su formación, en la investigación y por supuesto en la lectura de la realidad que más allá de reducirse a un ataques afanados contra alguna institución, ideas, creencias, etc., consiste en comprendernos a sí mismos desde nuestras capacidades y el desarrollo de las mismas en pro de buscar las transformaciones que tanto anhelamos. Transformaciones que no se reducen a lo colectivo, pero tampoco a lo subjetivo. No obstante al pasar por este último, permiten un despliegue mayor en nuestras relaciones colectivas y comunitarias, por eso es necesario seguir preguntando ¿qué significa el sujeto? ¿Por qué nos consideramos sujetos históricos? ¿Qué significa ser sujetos históricos? ¿Cuál es la importancia de la subjetividad?

En medio de estos interrogantes, vale anotar que es ingenuo seguir alabando únicamente a los héroes del pasado y asumirnos, solamente, desde ese lugar como sujetos históricos. Porque, además de ellos, nos anteceden historias de vida familiares que no corresponden a lo que comúnmente se escribe en razón de una sola historia. Este mito del héroe pierde vigencia en el tiempo presente, arguyendo la comprensión de nuevas formas de relacionarnos propensas a la no jerarquización de nuestros encuentros desde autoritarismos encauzados por dogmatismos, ni

de modelos de autoridad camuflados en discursos alternativos que venden ideas a sus estudiantes a propósito de reproducir sus conocimientos o buscar vía, por medio de las nuevas generaciones a sus proyectos de juventud frustrados.

En esa medida esta reflexión se presenta interrogando y postulando:

- ④ ¿Si no me reconozco, cómo voy a reconocer a otros?
- ④ Es importante significar el compromiso en la educación del educador comunitario. Ello requiere procesos de formación intelectual y práctica comprometidos, en lo respectivo a nuestra práctica desde la Educación de Adultos, aquella que le permita al educando y al educador vincular su proceso con la vida cotidiana e incorporar experiencias justamente para resignificar subjetividades y construir nuevas formas de organizar la vida.
- ④ Es necesario que la formación de educadores contemple espacios propicios para la capacitación de alfabetizadores, en consecuencia con uno de los campos de acción desde Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Esto para resaltar que uno de los vacíos de la Licenciatura está en la formación de este campo de acción.
- ④ El educador no se forma solo con lecturas y debates, es importante que las clases contemplen espacios más allá de exposiciones. Es decir, al estar teniendo una formación pensada en ejercicio investigativo, espacios como las ponencias, los foros, conversatorios, entre otras herramientas de trabajo en el aula deben contemplarse con mayor fuerza para potenciliar la formación del educador con mayor integralidad.
- ④ Así como los anteriores puntos, es importante que el educador de cuenta de su formación en asuntos como la forma de manejar un grupo, planificar una clase, desarrollar un taller, manejar un tablero. Esto lo anotamos porque nuestra experiencia en la Corporación nos permitió tener en cuenta estos elementos, además de la caligrafía.

No se trata solo de asistir a unas clases sin tener en cuenta que nuestra formación debe contemplar que nos formamos como educadores, entretanto esta formación implica el saber desenvolvemos a la hora de enfrentar espacios educativos tanto formales como informales y los grupos poblacionales con los cuales se vaya a trabajar.

Con todo esto, queda por seguir pensando, un perfil más fuerte del educador comunitario, su quehacer en búsqueda de una conceptualización de este campo de conocimiento y la

compensación de encuentros respecto a esta formación que correspondan, con mayor coherencia, a discursos sobre lo ético, lo pedagógico y lo político.

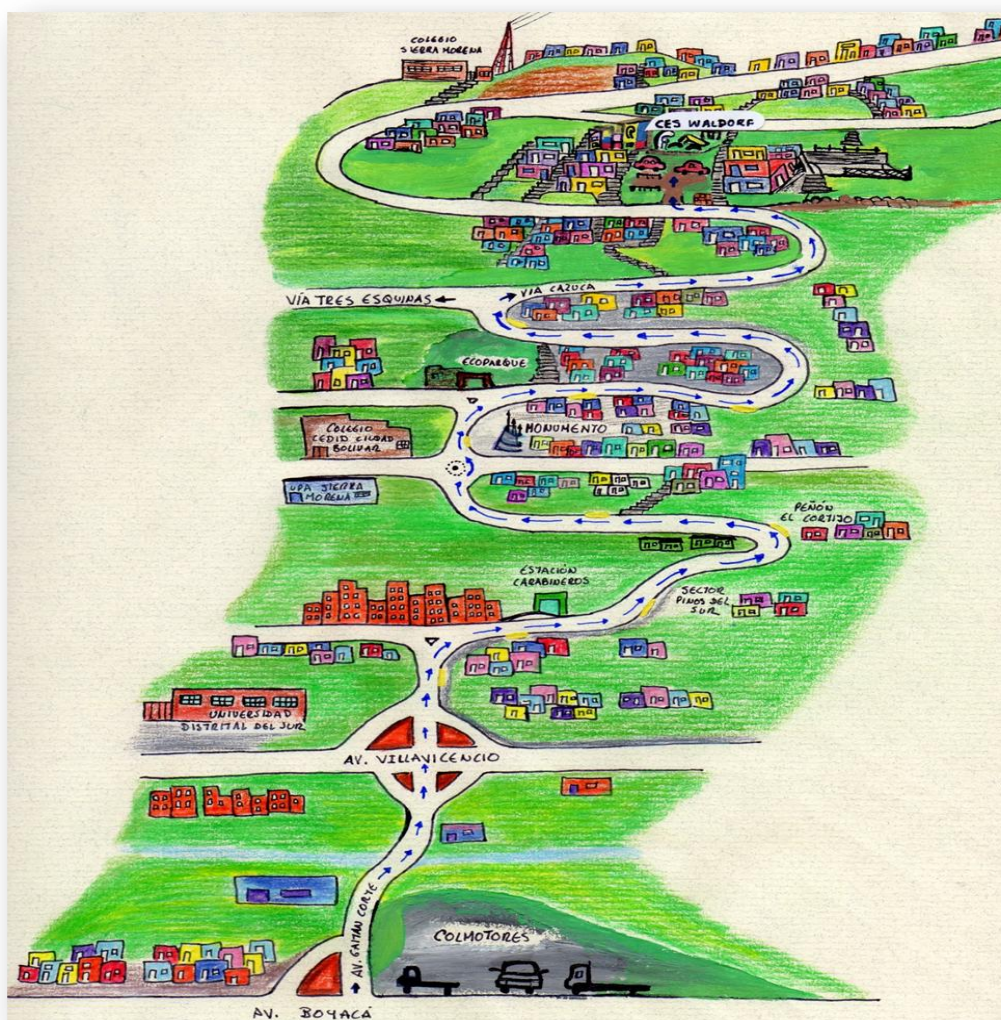
## **PARA NO CONCLUIR: UNO SE VA CONTANDO DESPACITO LAS COSAS**

*Uno se va contando despacito las cosas, imaginándolas al principio, (...) una puerta que se abre o un chico que grita, después esa necesidad barroca de la inteligencia que la lleva a rellenar cualquier hueco hasta completar su perfecta telaraña y pasar a algo nuevo. Pero cómo no decirse que a lo mejor, alguna que otra vez, la telaraña mental se ajusta hilo por hilo a la de la vida, aunque decirlo venga de un puro miedo, porque si no se creyera un poco en eso ya no se podría seguir haciendo frente a las telarañas de afuera.*

(Cortázar, 1976:38)

Desde cualquier lugar de Bogotá se puede partir hacia la CES Waldorf, pero arribar la primera vez no es fácil. Salir de casa un sábado a las 5:30 a.m., tomar un alimentador que puede demorar media hora o más, y esperar hasta que por fin después de haber comprado el pasaje y cruzado el torniquete, se pueda tomar un expreso hacia el Portal Tunal. A esa hora las calles se tornan completamente frías y la gente apura sus pasos evitándose siempre unos con otros; transitan esta ciudad convulsa, en medio de buses y estaciones, al vaivén de miradas extranjeras, miradas que no se conocen, miradas que palpitan. Cualquier tropiezo es un retraso hacia el cumplimiento de un destino, pero es a la vez el vaivén de un viaje que transporta a algunos hacia una montaña, donde la niebla de las 6:30 de la mañana vislumbra una ciudad de furia, de sueños, de historias desentrañables.

Al llegar al Portal Tunal, se cruza nuevamente un torniquete y se toma el alimentador 6-3 con destino al barrio Sierra Morena. La primera parada que éste realiza es junto a la sede tecnológica de la Universidad Distrital. Esta es, particularmente, la parada más importante del recorrido porque es allí cuando más personas abordan el alimentador, incluyendo aquellas que toman un bus a las 6:30 a.m. para llegar a este lugar y poder emprender el ascenso hasta la Corporación.



[Esta ilustración: ¿Cómo llegar a la CES Waldorf?<sup>29</sup>]

<sup>29</sup> Esta ilustración se encuentra publicada en la página oficial de la Corporación Educativa y Social Waldorf.

El alimentador empieza su recorrido habitual. A la altura de la tercera parada se encuentra una construcción con aspecto rural, constantemente se ven caballos y perros en su interior: es una concentración de carabineros. Hacia la quinta parada se desocupa el alimentador... hemos llegado al "monumento": figura amorfa, alta, de color blanco-beige, que ha tomado ese contraste debido a la inclemencia del tiempo; a su rededor se encuentra una zona de asentamiento comercial, una estación de policía de grandes proporciones y un colegio.

El alimentador continúa algunas veces con dificultad su recorrido, ya que se ve enfrentando a imponerse sobre las montañas que conforman el sector. La última parada es la octava, en ésta todos los pasajeros bajan.

El camino se continúa a pie, se toma la primera calle al costado derecho, a mitad del trecho empinado hay unas escaleras por las cuales se sube hasta llegar a otra calle, pasar la carretera. (Desde este momento es notoria la estructura de la Corporación: una enorme casa de colores, y la efigie blanca que se encuentra frente a ésta -representación de una madre que abriga a su hijo-), encontrarse con otras escaleras y un sinnúmero de perros que saludan a los transeúntes. En seguida y sin aliento, se ha llegado a la entrada de la CES Waldorf.

Una vez recobrado el impulso, se toca la puerta en caso de que la profesora María Antonia haya llegado primero. De lo contrario hay que sentarse en el pasto a esperarla. En su llegada, sonrío, saluda enérgicamente, abre la puerta y desactiva la alarma mientras los practicantes se juntan; entre abrazos y saludos ingresan, arrojan sus maletas sobre un sofá. Generalmente Fabián Bonilla es quien toma las llaves de todos los salones y se dirige a abrir las puertas. Si es necesario, mueve un tablero hasta donde se necesite; esto sucede entre las 7:00 a.m. y las 7:30 a.m. cada sábado.

Entretanto, la profesora y algunos practicantes ingresan a la cocina, toman dos olletas grandes, las llenan de agua y prenden la estufa; parten panela y la agregan, preparan tinto y agua aromática. Los adultos comienzan a llegar faltando diez minutos para las 8:00 a.m., los profesores les ofrecen alguna de las bebidas preparadas. Entretanto, preguntan cómo estuvo su semana, cómo están de salud, cómo les fue en el trabajo, cómo están sus hijos, etc. Cuando ya ha llegado la mayoría de estudiantes se dirigen hacia el auditorio, allí realizan ejercicios de ritmo, de secuencias numéricas o se aprenden poemas: estos tienen la misión de ayudar al desarrollo de funciones cognitivas como la memoria a largo y corto plazo, el desarrollo del lenguaje por medio de poemas nemotécnicos especialmente o poemas que generen un ejercicio



de reflexión interior en cada persona. Algunos de los poemas tratados son: "La catalina", del romancero español y "Volverán las oscuras golondrinas" de Gustavo Adolfo Bécquer.

Hacia las 8:30 a.m. ingresan a los salones, las personas que se encuentran en nivelaciones se acomodan en la biblioteca con la profesora María Antonia, las de bachillerato básico toman clase en los salones del jardín junto al profesor Fabián Bonilla, las de bachillerato medio y avanzado se dirigen al salón de letras y números con las profesoras María Villalobos y Yirlenis Rivas. Por último todo el grupo de primaria, desde el nivel básico de lectoescritura, se acomoda en el salón de tejido con la profesora Laura Torres.

Las dos primeras horas de la jornada trabajan usualmente el área de matemáticas. En estas clases intentan desarrollar procesos de verificación lógica, razonamiento matemático y resolución hipotética de problemas de la vida cotidiana. Este proceso se plantea inicialmente de manera individual, para constatar que haya quedado claro. Posteriormente se realizan ejercicios de manera colectiva, fortaleciendo la cooperación y la comunicación entre los participantes. Se cuenta, para este espacio, con herramientas didácticas como tangram, UNO y juegos de secuencia, entre otros.

Alrededor de las 10:00 a.m. se da espacio a un receso, durante media hora se ofrecen de nuevo tinto y aromática calientes, ya que usualmente hace mucho frío. Los adultos suelen conformar grupos según su nivel y salen a conversar en el pasto, a comer algo o a ir hasta su casa a verificar cómo se encuentran sus hijos. La profesora María Antonia, generalmente prefiere quedarse al interior de la Corporación atendiendo asuntos de toda índole. Los profesores practicantes van a las tiendas vecinas a comprar un paquete de papas, un dulce o realizar una llamada telefónica. Algunas veces no se toman su descanso, en contraste organizan los materiales o elementos que necesiten para la siguiente clase.

A continuación y después de todo el alboroto que implica el retorno, los estudiantes y los profesores se acomodan de nuevo en sus salones. Las próximas horas de la jornada giran en torno a la lectura y la escritura; se leen poemas, se hacen descripciones de objetos, dibujos, formas, sentimientos, sueños y demás; se cuentan, se crean historias, y entre el uso de las mayúsculas y los signos de interrogación transcurre el tiempo.

Puede ser que en medio de la lluvia de la mañana afloren recuerdos (...) la señora María, una señora baja de estatura, delgada y de risa amplia cuenta que ella, su hermana, (que

curiosamente se llama igual) y su papá cantaban rancheras en los buses. Un día lluvioso, preciso como aquel, salieron a trabajar, ellas se subieron primero al bus, y su padre se quedó de últimas, el bus de repente arranco y él solo había subido un pie, quedándosele un zapato sobre la acera... todos empezaron a gritar para que el conductor parara el bus, y pasaron varias cuadras hasta que por fin paró. El señor se bajó, contando con la mala suerte de bajar con el pie que no tenía zapato y encontrarse con un charco. Estallaron las risas, acorde al golpeteo de la lluvia.

También pude suceder que creemos historias fantásticas, dónde el sol es una naranja gigante que da vueltas en el cielo, que el universo este creado por una monstruosa araña, que nos preguntemos quien creo los números, y porque dos más dos no es cinco. Es posible que se dibuje una lágrima en la mirada, cuando recordamos a quienes ya no se encuentran con nosotros, pero que su memoria nos impulse a estudiar, que a pesar de cada sufrimiento no se nos olvide la risa, la alegría, la honestidad y más que nada la capacidad de comprender que soy en la medida en que me reflejo en otros.

El reloj advierte -12:00 p.m.- la hora de partir. Las personas, en su mayoría mujeres, suelen regresar a casa a preparar el almuerzo a sus familias, otras se dirigen a programar sus labores para la próxima la semana o seguir en sus búsquedas de acuerdo a las circunstancias. Los practicantes y la profesora María Antonia se quedan en la Corporación, preparan almuerzo para todos, el menú es propuesto entre semana, cada practicante, incluso la profesora, debe llevar algún ingrediente. Mientras preparan los alimentos comentan algunos sucesos de las clases y las personas, se interrogan sobre su quehacer y proponen ejercicios colectivos para la integración de los grupos de adultos. Cuando está listo el almuerzo se llevan las ollas, los platos, los cubiertos y el jugo hasta la mesa donde se disponen a comer. Sirven y empiezan a mover cucharas luego del unísono "buen provecho".

Durante el almuerzo se comenta sobre situaciones generales, noticias o problemas académicos. Al terminar de almorzar, alguno (quizá quién no ayudo a preparar el almuerzo) lava la loza. En seguida todos se preparan para discutir sobre propuestas metodológicas o perspectivas pedagógicas, presentan sus impresiones, sus miedos o preparan temas de los cuales no se tiene cuantioso conocimiento. Al asumir tantas materias suele suceder que no se recuerda o no se aprendió cierta temática, así que se hace necesario retomarla en colectivo para adjudicarle nuevas dimensiones.

La jornada puede terminar a las 4:00 p.m., la última persona en salir es la profesora María Antonia, quien de nuevo ajusta la alarma. Descienden todos un poco cansados, algunos prefieren esperar el alimentador y otros caminan hasta la última parada del mismo; pueden cruzar la calle y tomar un bus que los lleve a casa o caminar sin rumbo hablando de sus vidas y expectativas; pueden dirigir sus pasos hasta el parque el Tunal y observar cómo cada tarde de sábado un grupo de personas elevan cometas con apariencia de enormes pájaros de brillantes colores; pueden ir a la biblioteca, resguardarse allí del frío, escoger un libro, tomar un café; pueden emprender un largo viaje de regreso a casa, mientras sobre las ventanas del Transmilenio se deslizan gotas como imágenes que hoy cambian de voz y se hacen palabra. Puede ser que usted, quien lee, sienta la curiosidad de construir con su propio aliento las imágenes, olores, sensaciones y sentires de este recorrido y estas prácticas.

## REFERENCIAS

- Alape, Arturo. (1995). El taller de la memoria, *Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones* (25-32) Bogotá, Colombia. Ediciones Planeta.
- Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (s.f.). Participación. Recuperado de: <http://www.ciudadbolivar.gov.co/index.php/mi-localidad/participacion-local/organizaciones>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). Información sobre las localidades. Recuperado de: <http://www.bogota.gov.co/localidades/ciudad-bolivar>
- Ander-Egg, Ezequiel. (s.f.). Historia de vida, *Métodos y técnicas de Investigación Social* (pp. 281-291) Grupo Editorial Lumen.
- Anónimo. (2007, 19 de septiembre). *Historia del movimiento juvenil en Ciudad Bolívar*. Recuperado de: <http://historiajuvenilciudadbolivar.blogspot.com/>
- Ávila Penagos, Rafael (2002) Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista Colombiana de Sociología*, N° 1, Universidad Nacional, Bogotá. pp. 9 -26
- Barquera, Humberto. (1985). Las principales propuestas pedagógicas en América Latina. *Lecturas sobre Educación de adultos en América Latina*. CREFAL/OEA. México.
- Blair Trujillo, Elsa. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios Políticos*, 32, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 83-113
- Borges, Jorge Luis (1994) Poesía Completa. Edición 2011. Editorial Lumen. Bogotá, Colombia.
- Bosco Pinto, Joao. (1987). La Investigación-Acción como práctica social, *La Investigación-Acción*. (pp. 13-32) Manizales-Colombia, Facultad de desarrollo Familiar, Universidad de Caldas.
- Corporación Educativa y Social Waldorf. *Dibujo*. (s.f.) Recuperado de: <http://www.ceswaldorf.org/w/contactenos/>
- Corporación Educativa y Social Waldorf. (s.f.). Recuperado de: [http://ceswaldorf.org/web/subcontenido.php?Id\\_contenido=1&Id\\_subcontenido=6&Idm=esp](http://ceswaldorf.org/web/subcontenido.php?Id_contenido=1&Id_subcontenido=6&Idm=esp)

- Cortázar, Julio. (1976). Tango de vuelta, *Los relatos, 1 RITOS* (pp. 38-52) Madrid, España. Herederos de Julio Cortázar.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2007). *Encuestas de calidad de vida Bogotá*.
- Dominique, D & García, D. (2010). Ciudad Bolívar: mosaico de una realidad [Documental] Bogotá, Colombia. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=9ImErhFFyro>.
- Fals Borda, O. & Rahman Anisur (1989) La problemática de la Investigación Acción Participativa. *Investigación Participativa, cuarto seminario latinoamericano* (pp.13-22). CEAAL
- Freire, Paulo, (1969) La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. 34ª Edición. pp. 7-151
- Freire Paulo, (1969) Capítulo I. *Pedagogía del oprimido* (pp. 39-74) Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel, (1995) El sujeto y el poder. *Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad* (pp. 165-189) Editor: Oscar Terán, Ediciones El Cielo Por Asalto.
- Foucault, Michel (1976) Suplicio: I el cuerpo de los condenados. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión* (pp. 6-31) Argentina. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir, (2003). Para que lleguemos juntos y al mismo tiempo: caminos y significados de la Educación Popular en diferentes contextos. Perspectivas actuales de la Educación. Buenos Aires. Siglo XXI. (pp. 363 -404)
- Garcés, Mario. (2010). Movimientos Sociales y Educación Popular. Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política. N.32. (pp. 55 -68) Panamá.
- García, L.F. & Serrano, A. (2014, octubre 6). *Una mirada a la violencia en los barrios de negros*. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13119464>
- Lechner, Norbert. (1998). Estudiar la vida cotidiana, *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política* (pp.45-66) Santiago de Chile, FLACSO. Recuperado en: [http://elartedepreguntar.files.wordpress.com/2009/06/norbert-lechner-los-patios-interiores-de-la-democracia\\_-subjetividad-y-politica.pdf](http://elartedepreguntar.files.wordpress.com/2009/06/norbert-lechner-los-patios-interiores-de-la-democracia_-subjetividad-y-politica.pdf)

- Martínez Pineda M. & Cubides Martínez J. (2012) Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación. N° 63*. pp. 67-88.
- Mejía, Marco Raúl. (2010). Las teorías críticas y las pedagogías críticas: Fundamento de la Educación Popular – Hacia una agenda de futuro. Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política. N.32. (pp. 26-43) Panamá.
- Molano, Alfredo. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida, *Los usos de las historias de vida en las ciencias sociales* (pp. 102-111) Bogotá-Colombia, Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social de la U. Externado de Colombia.
- Muñoz Onofre, Darío (2003) Construcción Narrativa en la historia oral, *Revisa Nómadas* N°18 (pp.95-102)
- Mouffe Chantal (1999) Introducción: por un pluralismo agonístico, *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. (pp. 11-26) España. Editorial Paidós.
- Oquist, Paul. (1977). La epistemología de la Investigación – Acción. Texto presentado en el Congreso de Sociología de Cartagena – 1977. Compilación Universidad Nacional de Colombia.
- Orozco E, Gloria Estela. (1998) Pilares del trabajo institucional, *Pedagogía Waldorf, innovación Educativa*. (pp. 7-143) Medellín Colombia, Centro Humanístico Micael.
- Ortega Ruiz, Pedro. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía (REP)* N° 227 (pp. 5-29)
- Posada, J., Sequeda, M., Torres, A., Unda, M., Calvo, Gloria., Cendales, L., Cifuentes, R., Bonilla, J & Galindo, S. (1995). La Educación Comunitaria: campo educativo y pedagógico emergente. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, Paul (2006) La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía, Vol. 25*, (2) 9-22 Recuperado de:  
<https://minerva.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>

- Rodríguez, Lidia. (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América latina y el Caribe. Argentina. Recuperado de:  
[http://campus.usal.es/~efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_rodriguez.pdf](http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf)
- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). Recuperado de:  
[http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/Publicaciones%20SDP/PublicacionesSDP/19ciudad\\_bolivar.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/Publicaciones%20SDP/PublicacionesSDP/19ciudad_bolivar.pdf)
- Semanario Voz. (2014, Marzo 26). Paramilitares en el sur de Bogotá: jóvenes expuestos a la violencia. Recuperado de: <http://www.semanariovoz.com/2014/03/26/paramilitares-en-el-sur-de-bogota-jovenes-expuestos-a-la-violencia/>
- Skliar, C & Téllez, M. (2008). Figuras de la subjetividad, *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia* (pp.13-44) Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Skliar, C & Téllez, M. (2008) Comunidad y alteridad: el ritmo ético-político del acto de educar, *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia* (pp.123-154) Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Torres, Alfonso. (2010). Educación Popular y producción de conocimiento. Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política. N.32. (pp. 8 -25) Panamá.
- Torres, Alfonso (2011) Alfabetización y Educación Popular. Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política. N.34. (pp. 37 – 40) Panamá.
- Vasco, Carlos E., Bermúdez A., Escobelo, H., Negret J.C., León T. (2001) Las modalidades de la integración curricular. *El saber tiene sentido, una propuesta de integración curricular.* (pp.78-94) Bogotá. D.C. EDICIONES ANTOPOPOS LTDA
- Valenzuela, Santiago. (2014, Septiembre 14). Huir por miedo de barrio en barrio. El Espectador. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/huir-miedo-de-barrio-barrio-articulo-516676>
- Zemelman, H & León, E. (1997). Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35) Barcelona. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).